

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**Políticas Educativas
e dispositivos de territorialização:
*Da Escola Aberta à Comunidade
à Escola em Parceria***

Maria Natália Dias
Porto, 2003

Políticas Educativas e Dispositivos de Territorialização: Da Escola Aberta à Comunidade à Escola em Parceria

Dissertação apresentada na **Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**
da **Universidade do Porto**, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,
especialização *“Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social”*

Orientador: Prof. Dr. José Alberto Correia

Maria Natália Dias

Porto, Setembro de 2003

RESUMO

Em Portugal, a territorialização das políticas educativas ganha maior expressão a meio dos anos noventa, originando um novo modelo organizacional da escola e alterando o tipo de relação que estabelece com o local. Com recurso a uma nova gramática, o território educativo tem-se assumido, nos últimos anos, como um operador simbólico de grande força, com uma linguagem específica e com códigos próprios, que geram múltiplos sentidos positivos e aproximam o território e a escola.

Considerada central no processo de democratização saído da Revolução de Abril de 1974, a escola massifica-se, vê-se confrontada com a heterogeneidade e desigualdade social, mantendo contudo a mesma forma escolar, caracterizada pela homogeneidade, e torna-se crescentemente permeável ao social e às suas lógicas dominantes, tendo novos e mais variados problemas aos quais não consegue responder.

A “abertura ao meio” ou à “comunidade” marca um primeiro período desta relação e constitui um esforço da aproximação da cultura escolar às culturas dos alunos, sem contudo alterar o seu modo de se organizar e de funcionar. Num processo de redefinição da sua relação com a sociedade, o Estado foi criando dispositivos de progressiva intervenção dos actores locais na Educação, desresponsabilizando-se e transferindo responsabilidades na resolução dos problemas. Iniciado este processo torna-se incontornável prosseguir-lo, originando uma alteração na natureza da relação escola/comunidade. Ao conceito de “escola aberta à comunidade”, dominante durante mais de 20 anos, foi sucedendo o de “escola em parceria”, a sugerir relações mais horizontais, enquanto o grau de responsabilização aumentava e se criavam mais espaços de intervenção e participação do “local”, com lógicas muitas vezes contraditórias, a gerar novas formas de regulação social.

Para compreender esta evolução, procurei acompanhar o percurso da escola em Portugal desde o séc. XVIII, as relações que tem estabelecido com a comunidade e as lógicas ou racionalidades que têm comandado este relacionamento, ora ao serviço do Estado, ora ao serviço da lógica do mercado, atravessadas pelos efeitos da europeização e globalização das políticas educativas e da consequente regulação social que desloca uma grande parte das decisões do nível nacional para o nível supranacional.

As políticas de territorialização e o recurso aos seus dispositivos, correspondem assim a uma nova estratégia, concertada supranacionalmente, surgindo como um processo complexo, com vários níveis de intervenção, e não raras vezes, com lógicas contraditórias entre eles.

Assim, tendo como ponto de partida as alterações geradas pelo 25 de Abril, procurei, nesta investigação, *analisar os dispositivos de territorialização* accionados, tentando identificar os passos dados na transferência de poderes para as periferias, nas várias áreas de política educativa, e que potenciam a contextualização das práticas e a participação dos actores locais.

Esta análise contemplou dois níveis: o macro, em que se faz a análise de alguns termos que integram, no Diário da República, a nova gramática educativa do discurso da territorialização, desde 1974, bem como as tendências relativas à educação, reveladas nas Grandes Opções do Plano; e o micro, que faz a análise extensiva dos normativos que aplicam as políticas educativas nas diversas áreas, procurando-se em cada uma delas mapear os espaços de intervenção dos actores locais.

RESUMÉ

Au Portugal, la territorialisation des politiques éducatives gagne une plus grande expression à partir de la moitié des années quatre-vingt-dix, ce qui a déclenché un nouveau modèle d'organisation de l'école et a transformé sa relation avec le milieu social. Pendant les dernières années, et appelant à une nouvelle grammaire, le territoire éducatif s'est arrogé comme un opérateur symbolique très puissant, où les reconnues potentialités locales donnent lieu à une multiplicité de sens positifs qui appellent et valorisent des subjectivités et des différences, avec leurs langages et leurs codes spécifiques, rapprochant le territoire de l'école.

Cependant, l'ouverture de l'école au milieu social doit être comprise dans un parcours de démocratie, advenue de la Révolution du 25 avril 1974 et des conséquents changements qu'elle a provoqués. Considérée comme essentielle au processus de démocratisation, l'école s'est élargie à toute la population et a dû faire face à l'hétérogénéité et à l'inégalité sociale, tout en gardant le même modèle scolaire, caractérisé par l'homogénéité. L'école devient de plus en plus perméable au social et à ses logiques dominantes; elle acquiert, donc, de nouveaux et plus divers problèmes auxquels elle ne réussit pas à répondre. L'«ouverture au milieu» et à la «communauté» marque une première période de cette relation et constitue un effort de rapprochement de la culture scolaire aux cultures des élèves, sans changer son organisation ni son fonctionnement. Dans un processus de redéfinition de sa relation avec la société, l'Etat a créé progressivement des dispositifs d'intervention des acteurs locaux dans l'Education, transférant des responsabilités dans la résolution des problèmes et déresponsabilisant, simultanément, le propre Etat. Cependant, dès que ce processus fut initié, la poursuite de ce chemin est incontournable et la nature de la relation a progressivement changé. A l'idée de «l'école ouverte à la communauté», dominant pendant plus de vingt ans, a succédé celle de «école en partenariat», ce qui suggère des relations plus horizontales et fait augmenter le degré de responsabilisation, auquel correspond la création de plus d'espaces d'intervention et de participation du «milieu», avec des logiques parfois contradictoires, qui déclenchent souvent de nouvelles formes de régulation sociale.

Pour comprendre cette évolution, j'ai essayé d'accompagner le parcours de l'école au Portugal dès le XVIII^e siècle, les relations qu'elle a établies avec la communauté et les logiques ou rationalités qui commandent ces relations, soit au service des logiques du marché, traversée par les effets de l'eupéanisation et de globalisation des politiques éducatives et la conséquente régularisation sociale qui déplace une grande partie des décisions du niveau national au niveau supranational.

Les politiques de territorialisation et le recours à ses dispositifs correspondent à une nouvelle stratégie, concertée supranationalement, et surgissent comme un processus complexe, avec plusieurs niveaux d'intervention et, souvent, avec des logiques contradictoires entre eux.

J'ai pris comme point de départ les altérations produites par le 25 avril et j'ai essayé, avec cette investigation, d'analyser les conséquents dispositifs de territorialisation; j'ai essayé d'identifier les démarches dans le passage de pouvoirs vers les périphéries, dans les divers secteurs de la politique éducative et qui permettent la contextualisation des pratiques et la participation des acteurs locaux. Cette analyse a contemplé deux niveaux: le niveau macro, où on fait l'analyse de quelques mots de la nouvelle grammaire éducative du discours de la territorialisation dans le «Diário da República» dès 1974, bien que l'analyse des tendances relatives à l'éducation, inscrites dans «Grandes Opções do Plano» dès cette époque; le niveau micro, qui fait une analyse extensive des normatifs qui fixent les politiques éducatives dans les divers secteurs cherchant, dans chacune d'entre elles, de cataloguer ces espaces d'intervention des acteurs locaux.

ABSTRACT

In Portugal, the territorialisation of the educational policies earns a greater expression in the mid 90's, originating a new organisational model of the school and changing the type of relationship with the community. Resorting to a new grammar, the educational territory has assumed itself in the last few years, as a symbolic operator of great strength, with specific language and codes, which generate multiple positive meanings and bring, together territory and the school.

Considered vital to the process of democratisation, originated by the Revolution of April 1974, the school became general within the society, and saw itself confronted with the social diversity and inequality, maintaining however the same school form, characterised by its homogeneity, and becomes increasingly permeable to the social environment and its dominant logics, with new and more diverse problems to which it cannot respond.

The "opening in the middle" or to the "community" marks a first period of this relationship and constitutes an effort for an approach from school culture to students culture, without changing the way it works and organises itself. In a process of redefining its relationship with the society, the State has been creating mechanisms of progressive intervention of the local educational actors, removing responsibilities from itself and transferring those responsibilities in the resolution of its problems. Once initiated this process, it becomes inevitable to proceed through it, thus originating a change in the school/community relationship. To the concept of "school open to the community", which dominated for over 20 years, succeeded the concept of "school in partnership", which suggests more horizontal relationships, while the degree of responsibility increased and more spaces of intervention and participation of the premises were created, often with contradictory logics, generating therefore new ways of social regulation.

To understand this evolution, I've sought to accompany the course of school in Portugal since the XVIII century, the relationships it has established with the community and the logics or rationalities which have controlled this relationship, sometimes at the service of the State, others at the service of the logic of the market, crossed over by the effects of the globalisation and europeanisation of the educational policies and of the consequent social regulation which moves a great deal of the decisions from the national to the supranational level.

As such, the territorial policies and the appeal to its mechanisms correspond to a new strategy, supranationally agreed, appearing as a complex process, with various levels of intervention, and often with contradictory logics between them.

Thus, having as a starting point the changes generated by the April 25th, I have sought, in this investigation, to analyse the territorializational mechanisms involved, attempting to identify the steps given in the transference of powers to the periphery in the various areas of educational politics, which allow the contextualisation of the actions and the participation of the local actors.

This analysis has contemplated two levels: the macro, in which the analysis of some terms which integrate, in the Diary of the Republic, the new educational grammar of the territorialisation speech, since 1974, as well as the tendencies relative to the education, revealed in the Great Options of the Plan; and the micro, that makes an extensive analysis of the normative documents that apply the educational policies in its multiple areas, attempting in each one of them to map those spaces of intervention of the local actors.

ÍNDICE

Introdução.....	8
CAPÍTULO I - ESCOLA-COMUNIDADE:LÓGICAS EM CONFLITO.....	10
1. Da alfabetização à escolarização.....	11
2. Escola e Estado, uma construção simultânea.....	12
3. O triângulo Estado-Escola-Comunidade e a construção retórica da educação em Portugal.....	14
3.1. As subversões ao instituído, resultado do jogo estratégico dos actores.....	15
3.2. A massificação do ensino num paradigma de continuidade.....	17
4. Discurso educativo - espelho da relação entre Educação e Sociedade.....	19
4.1. A valorização da Sociedade em detrimento das comunidades ou o discurso que sustenta a criação do Estado-Nação	20
4.2. Ambiguidades, potencialidades emancipatórias e normatividade do discurso.....	21
4.3. O discurso que procura o sentido que o actor atribui à acção.....	23
5. Crise da Escola/Escolarização do Social	24
5.1. A crise da Escola e o debate sobre a Escola Pública.....	26
6. Escola/Comunidade: uma relação entre diferentes culturas.....	29
CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO.....	31
1. Globalização e transnacionalização da educação.....	33
1.1. Globalismos e políticas de territorialização.....	34
1.2. Globalização e europeização nas políticas educativas.....	35
2. Concepção, concretização e implementação das políticas.....	38
CAPÍTULO III - A EMERGÊNCIA DO “LOCAL” NO CAMPO EDUCATIVO.....	40
1. Da centralidade da escola à comunidade educativa.....	41

2. A procura de um sentido para a acção.....	42
2.1. Descentralização e autonomia, um imperativo da territorialização.....	43
2.2. O território educativo como operador simbólico.....	46
2.3. A mobilização do “local”.....	47
2.4. Lógicas em conflito na territorialização das políticas educativas.....	48
3. A construção de uma escola enquanto “cidade educativa”.....	50
3.1. A construção de um espaço colectivo de decisão negociada.....	52
3.1.1. Um espaço susceptível de realizar a escola democrática.....	53
 CAPÍTULO IV - O NOVO PAPEL DO ESTADO E A POLÍTICA DE “PARCERIAS”.....	 55
1. Ideologia e políticas educativas depois do 25 de Abril e o fosso entre o discurso pedagógico e o discurso político.....	56
2. A redefinição do papel do Estado.....	59
2.1. Um Estado regulador à procura de legitimação.....	61
3. Parcerias, uma nova forma de acção colectiva.....	63
3.1. A política de parcerias e a contratualização na educação.....	67
3.2. Parcerias e contratos em educação: um serviço público renovado ou o aprofundamento de um mercado educativo?.....	70
4. O projecto educativo, potencial de uma cultura de participação e negociação.....	71
5. A participação	
- pedra de toque na territorialização das políticas educativas.....	73
5.1. Tecnologia representativa ou a participação como cerimonial.....	77
5.2. Participação, regulação burocrática e regulação mercantil.....	78
 CAPÍTULO V - OBJECTO DE ESTUDO E CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	 80
1. Objecto de estudo.....	80
2. Para um quadro conceptual dos dispositivos de territorialização.....	81
2.1. Dois tipos de análise dos documentos políticos.....	81
2.1.1. A perspectiva idealista e tecnico-empiricista da análise para a política.....	82

2.1.2. Uma concepção alternativa da linguagem na análise da política.....	83
2.2. O discurso, instrumento e objecto de poder.....	84
2.3. A desconstrução dos textos políticos.....	86
2.3.1. A análise de conteúdo para descortinar entre o dizer e o fazer.....	87
3. Da recolha de documentos às dimensões e aos objectivos da análise.....	89
 CAPÍTULO VI - O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO.....	 92
1. Para uma macro-análise das políticas de territorialização.....	92
1.1. A educação nas Grandes Opções do Plano.....	97
2. Dispositivos que definem e organizam a educação na sua relação com o meio após 1974.....	100
2.1. A definição política da educação, sob a ideologia democratizante.....	100
2.2. A definição jurídica da educação, sob a ideologia democrática.....	104
2.2.1. A normalização da gestão das escolas.....	106
2.2.2. O início da participação dos pais na vida da escola.....	107
2.2.3. Um currículo centralizado que preconiza a “abertura ao meio”.....	109
2.2.4. A educação entre o centro da vida democrática e a estrutura centralizada do Estado.....	110
2.3. A definição economicista da educação, sob a ideologia da modernização.....	111
2.3.1. A LBSE e a Reforma do Sistema Educativo.....	113
2.3.1.1. Descentralização e participação no sistema educativo.....	114
2.3.1.2. Alguns passos em frente na participação dos pais.....	116
2.3.1.3. O meio como conteúdo curricular e como espaço inter-relacional.....	116
2.3.1.4. A LBSE e a formação profissional.....	118
2.3.1.5. Dos princípios à concretização da Reforma.....	120
2.3.2. O combate ao insucesso escolar ou a promoção do sucesso educativo.....	121
2.4. A definição organizacional da educação, sob a ideologia da inclusão.....	123
2.4.1. A centralidade dos projectos e o paradigma da corresponsabilização.....	125
2.4.2. A consolidação da participação dos pais.....	127
2.4.3. Constantes lógicas contraditórias.....	131
2.4.4. A “reflexão participada” da gestão flexível legítima a reorganização curricular.....	133
2.4.5. As EBI’s na génese do “território educativo”.....	135
2.4.6. O discurso da territorialização e a lógica de mercado.....	136

2.4.7. Entre a autonomia e a normatividade.....	138
2.4.8. A “parceria” como instrumento/estratégia de relação entre o sistema educativo e o sistema económico-social.....	140
CONCLUSÕES.....	143
A escola entre o espaço nacional e o espaço local.....	144
Da “escola aberta à comunidade” à “escola em parceria”.....	145
Questionar a parceria para a conceber como um dispositivo emancipatório.....	150
Bibliografia.....	152
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A territorialização das políticas educativas, com recurso a uma nova linguagem que valoriza e reabilita o local, tem-se constituído nos últimos anos num novo paradigma organizativo onde a participação dos actores locais na resolução dos vários problemas que se colocam à escola, mais que um direito, se tornou numa obrigação. Se até Abril de 1974 a escola de massas foi uma construção retórica, a Revolução democrática colocou na escola todas as esperanças de maior democratização, alargando-se a toda a população e tornando-se assim permeável à complexidade social e aos seus problemas. A “abertura ao meio” ou à “comunidade” manteve-se por muitos anos como fórmula para estabelecer a relação com o exterior, numa tentativa de aproximar linguagens e culturas, apesar de se manter a mesma forma escolar. Porém, os problemas agravaram-se, fruto de um contexto social marcado cada vez mais pela globalização da economia e de todas as suas consequências, com incidência também na redefinição do Estado com a Sociedade, agora chamada a responsabilizar-se cada vez mais. A “escola aberta ao meio” dá assim lugar à “escola em parceria”, dispositivo que apela à cooperação e implicação dos parceiros, assumindo-se como estratégia política nacional e supranacional. Tudo pode não passar, porém, de uma “operação de cosmética” para manter todas as formas tradicionais de relacionamento da escola com a comunidade. O questionamento deste novo paradigma torna-se essencial para que, mais que uma estratégia, se constitua num autêntico processo de mudança, onde as dinâmicas locais são encaradas como movimentos sociais de base que aprofundam a democracia participativa.

O presente trabalho procura compreender este movimento da escola, desde que se iniciou o processo de escolarização, as lógicas e racionalidades que lhe estão subjacentes, detendo-se na análise empírica dos dispositivos de territorialização accionados depois do 25 de Abril de 1974, entendidos enquanto espaços de participação local e transferência de poderes, nas diversas áreas de política educativa, de acordo com a seguinte estrutura:

Capítulo I - Neste capítulo procura-se acompanhar o processo de escolarização desde as suas origens, caracterizando as relações que a escola estabeleceu com o Estado e com a comunidade e os discursos que foi produzindo para se legitimar, detectando as razões que conduziram à actual “crise” da escola e procurando compreender as preocupações e lógicas que integram este debate.

Capítulo II - Neste capítulo procura-se compreender os efeitos da globalização nas políticas educativas e em que medida as políticas de territorialização configuram uma estratégia supranacional para promover a coesão social que dá origem a um complexo processo de concepção e implementação das políticas, com lógicas contraditórias.

Capítulo III - Neste capítulo procura-se situar a emergência do “local” tentando estabelecer as diversas conexões que tal emergência suscita. A concepção de escola enquanto organização, que coloca o enfoque nas dinâmicas e inter-relações que estabelece e a força simbólica da linguagem da territorialização atribuem ao “local” um espaço determinante na procura de sentido da acção educativa. Porém o “local” apresenta-se cheio de ambiguidades...

Capítulo IV - Neste capítulo procura-se analisar as ideologias educativas que suportam a construção do discurso político ao mesmo tempo que o Estado vai redefinindo a sua relação com a sociedade, procurando uma nova legitimidade. A política de “parcerias” decorre deste processo, preconizando-se a participação como um processo de reconstrução e reorganização colectiva onde se inventam novas formas de agir e se gere equilibradamente cooperação e conflito. Procura-se ainda compreender as implicações da “parceria” e do “contrato” que dela decorre, aplicadas ao campo educativo e que não podem ser escamoteadas.

Capítulo V - Neste capítulo define-se os dispositivos de territorialização como objecto de estudo empírico, procurando fundamentá-lo em função de toda a construção anterior; definem-se alguns pressupostos subjacentes à análise do texto político e constrói-se uma metodologia de investigação, considerada a mais adequada aos objectivos.

Capítulo VI - Neste capítulo relata-se o percurso da investigação, através da análise ao nível macro, a partir do estudo da gramática que suporta o discurso da territorialização na 1ª Série do Diário da República e da análise das Grandes Opções do Plano; e através da análise micro, a partir dos normativos considerados mais pertinentes, onde se procurou detectar os espaços de intervenção e participação dos vários actores locais e as lógicas em que se inscrevem. Nesta análise adoptou-se como referência os períodos e correspondentes ideologias educativas identificadas por José Alberto Correia nas políticas educativas após o 25 de Abril.

CAPÍTULO I – ESCOLA/COMUNIDADE: LÓGICAS EM CONFLITO

O distanciamento entre a escola e as comunidades de origem dos alunos tem marcado todo o processo de escolarização desde o séc. XVIII, tendo este processo estado ao serviço ora do interesse do Estado, ora dos interesses económicos (ou simultaneamente) e de um modelo de desenvolvimento baseado exclusivamente em factores económicos, induzidos a partir do exterior com acentuada desvalorização da diversidade cultural local e imposição de uma cultura nacional. No entanto, um olhar atento à compreensão das estratégias e dinâmicas desenvolvidas em cada escola, pode mostrar-nos que nem tudo é o que parece; que apesar das imposições e das políticas, a subversão como resultado do jogo estratégico dos actores da cena educativa sempre esteve presente marcando, nomeadamente, momentos de cumplicidades e maior aproximação da escola à comunidade.

A centralidade que a escola tem vindo a assumir, também como resultado da falha do sistema no cumprimento das promessas da democratização do ensino e da resolução do problema da desigualdade cultural e social, levou-nos a acompanhar o processo de escolarização desde as origens, sublinhando o seu percurso peculiar em Portugal e fazendo, em paralelo, uma aproximação ao discurso educativo e sua evolução ao longo do séc. XX.

Do ponto de vista diacrónico, a escola evoluiu e sofreu mutações, sendo esta evolução caracterizada por Rui Canário (Canário, 2001) como uma escola que vai das "**certezas**" da primeira metade do Séc. XX, onde a partir de valores estáveis produzia cidadãos perfeitamente moldados e conformes ao modelo e teorias Durkeimeanas, passando pela escola das "**promessas**" de maior justiça social do período de democratização e de massificação no acesso ao ensino, que não conseguiu cumprir, até à escola das "**incertezas**" que resulta do falhanço das promessas da escola e levou ao desencanto e à desilusão.

Foi-se tornando cada vez mais claro que o modelo de desenvolvimento que marcou a economia e a evolução dos sistemas escolares, contrariamente às promessas, produzia mais exclusão. Nesta escola de incertezas, já não é certa uma relação directa entre o investimento na escola e os efeitos que daí resultam; ela já não é vista como uma instituição justa num mundo injusto pois, apesar de uma maior escolarização, as assimetrias não param de aumentar.

A construção do Estado e em simultâneo da escola, permitiu organizar a sociedade no sentido de poder explorar a força de trabalho, encarado como mercadoria e, progressivamente, alienado, assistindo-se à mercantilização do trabalho humano, de modo cada vez mais alargado. A escola tem estado ao serviço desta concepção de sociedade, apurando e afinando os processos de alienação do trabalho, afastando-se e desvalorizando a experiência e os saberes "mundanos".

A crise que a escola hoje atravessa e que, curiosamente, tem levado a um progressivo crescimento e mesmo invasão do escolar sobre o social, leva-me a procurar identificar algumas das suas causas, que vão desde a impotência das estruturas centrais em gerarem processos de inovação e mudança, passando por todo um conjunto de questões sociais que o sistema

sociopolítico tem sido incapaz de resolver e que agora são atribuídas à escola, até às razões de natureza epistemológica.

Em face disso, o debate sobre o papel e as finalidades da escola tem-se intensificado levando-me a procurar compreender que preocupações e lógicas têm atravessado este debate. Para compreender a abrangência das mudanças que a centralidade da escola tem vindo a suscitar (desenvolvidas nos capítulos seguintes) julgamos essencial acompanhar, o percurso da escola e do sistema educativo e as “ligações perigosas” que foram sendo estabelecidas, quer com o Estado, quer com o poder.

1. Da alfabetização à escolarização

A história da alfabetização conta-nos que quer os processos de mudança social e económica que resultam da expansão europeia, quer os que resultam da Reforma Protestante e da Contra-Reforma Católica, são as principais razões para o impulso dado à alfabetização a partir do séc. XVI. Tendo aprofundado esta história, A. Candeias (2001:28) refere que a religião e o capitalismo se socorrem progressivamente da escrita como “elemento de racionalização, organização e controlo social” de uma sociedade que se torna cada vez mais complexa, competitiva e conflitual, exigindo também formas de gestão mais complexas.

No princípio do Séc. XVI as vagas de alfabetização que surgem no Ocidente são muito marcadas pela “vontade individual e colectiva de fazer parte de um mundo que se abria” (*Op. cit.*, 2001: 29), sendo os professores contratados e pagos pelos conselhos de aldeia e por isso, com características populares e “currículos imprecisos e diversificados”, tornando estas formas de prestação educativa não standartizadas e controladas pelas populações e/ou pelas igrejas.

Estes surtos de alfabetização começaram a ter um importante papel na mobilidade social que se vai tornando mais nítido com a Revolução Industrial e com a procura e adaptação a novas formas de vida e de trabalho nas cidades, que passam, nesta época, por percursos de escolarização não standartizados decididos individualmente ou e família, de acordo com objectivos precisos e concretos.

A passagem para a educação standartizada far-se-á ao longo do séc. XIX e XX e corresponde ao triunfo do Estado-Nação, sendo as estratégias individuais e concretas de escolarização substituídas pelas estratégias nacionais e colectivas dos grupos dominantes em que o carácter voluntário e informal da alfabetização, com critérios de idade vagos e diversificados, é substituído por regras cada vez mais rígidas e estruturadas, com níveis etários bem definidos, sendo a escola uma instituição construída para esse efeito.

A instituição escolar vai-se organizando e articulando entre si e com outras formas de educação, sendo comandada política e pedagogicamente pelo Estado (Candeias, 2001:30 e seg.), estando a escolarização intrinsecamente associada à construção da modernidade, quer seja pela imposição de uma língua e história comuns, quer seja através de uma sociedade racionalmente organizada e hierarquizada capaz de potenciar o desenvolvimento económico, político e militar.

As populações foram afastadas desta construção simbólica e a “escola de massas” completou essa ruptura, pela sua utilização em função dos objectivos da modernidade, baseando-se numa socialização intensiva e prolongada que obriga todas as crianças a passarem uma parte do seu tempo numa escola igual para todos que “ignorando etnias, culturas e línguas locais, se expressava da mesma forma, na mesma língua e com os mesmos conteúdos que eram prescritos pelo centro de poder” (Candeias, 2001:38). Este tornou-se um processo eficaz de inculcação da ordem e eficiência burguesa dos Séc. XIX e XX, sendo substituída por uma escola imposta por uma elite que, em nome do bem comum, dispõe de um instrumento de controle e racionalização do que “é necessário” ensinar, de acordo com os seus interesses e concepções de sociedade: patriota, ordeira, hierarquizada e capaz de se adaptar às transformações tecnológicas e sociais que estão na base do aparelho produtivo industrial.

Tornam-se assim evidentes as relações entre progresso, desenvolvimento e escolarização, atravessadas por uma lógica política que mantém a estratificação social, apesar de a travestir com novas roupagens.

2. Escola e Estado, uma construção simultânea

O processo histórico de construção da escola foi objecto de uma naturalização com referência à sua origem nos finais do séc. XVIII consistindo em retirar as responsabilidades às famílias e à Igreja¹ atribuindo-as ao Estado com vista à construção do Estado-Nação.

Até então as pessoas aprendiam em contexto não havendo ruptura entre o aprender e o fazer. Foi a escola que fez a ruptura com os espaços, os modos e os tempos de aprendizagem e é a escola que ainda hoje introduz processos de aprendizagem descontínuos da experiência desprezando-os, o que desde logo constitui uma limitação à aprendizagem que se faz a partir da experiência e também contra a experiência.

A retórica da igualdade de oportunidades após a 2ª guerra mundial, aliada às transformações económicas e sociais que criaram a necessidade de mão de obra qualificada, capaz de assegurar o processo de desenvolvimento, tiveram o seu impacto nas políticas educativas, justificando a emergência da escola de massas com a função de dotar os indivíduos de competências básicas e seleccionar os mais capazes, aqueles a quem cabia conduzir o desenvolvimento.

No entanto, a procura de mão-de-obra desqualificada e semi-qualificada, coloca aos sistemas educativos a dupla função de, por um lado responder aos imperativos democráticos reclamados pela sociedade civil, aumentando a igualdade de oportunidades; e por outro, limitar esses direitos, regulando-os através do insucesso escolar, adaptando-os ao mercado de trabalho. Aos sistemas Educativos cumpre fazer esta regulação social, assegurando que o protagonismo social ou origem de classe tenha uma correspondência no protagonismo escolar que conduz à ocupação de cargos apropriados à sua posição social, estando a difusão destes sistemas educativos burocráticos, intimamente ligada ao triunfo do modelo de desenvolvimento fordista,

¹ no caso português será talvez mais rigoroso dizer que o Estado continuou a partilhar responsabilidades com a Igreja

herdado do taylorismo, caracterizado pela produção em massa de produtos standartizados, uma sociedade organizada segundo modelos hierárquicos rígidos e uma rígida divisão do trabalho. Este modelo de desenvolvimento permitiu por um lado desenvolver em larga escala a tecnologia e aumentar as unidades produtivas e, por outro, criou os consumidores ao conceber os próprios assalariados, abrindo caminho ao consumo de massas e à relação entre salário e produtividade. Esta relação, além de introduzir grandes alterações no nível de vida, explica ainda o aumento da procura da educação.

A relação do homem com o trabalho é encarado dum ponto de vista meramente técnico, exterior a si, desligada de motivações, elementos sócio-culturais ou biopsicológicos e “aliena-se num produto, cujo processo de produção, ao ser participado, inconscientemente pelos agentes do trabalho, produz as condições da sua própria alienação” (Matos, 1999: 85) originando mal-estar, indiferença, sentimento de inutilidade e apatia social.

São as estruturas exteriores à escola, seja o Estado, seja o mercado, quem define o que a escola deve ensinar, quem institui o que é ou não é valorizado socialmente, pois, como afirma Ivor e Godson a “forma académica do currículo (...) foi historicamente favorecida, primeiro de modo explícito e, posteriormente, através da internalização de uma diferenciação que encobriu eficazmente os processos de reprodução social através da escola” (1997:13).

Este paradigma “do olhar”, no dizer de José Alberto Correia, que marca a evolução da escola e simultaneamente o desenvolvimento da ciência, tendencialmente homogeniza o objecto observado, tendo com ele uma relação de exterioridade e um conceito de utilidade técnica e de domínio e, sobretudo nos sistemas influenciados pela tradição racionalista francesa, justifica uma matriz de expansão da escola, com orientação na instrução como condição da acesso à cidadania, em detrimento da aprendizagem e da formação. É a perspectiva de naturalização do mundo dos iluministas que submete o saber à esfera lógica das verdades eternas e inquestionáveis.

Por outro lado, a associação da formação do indivíduo à formação do Estado, de acordo com Manuel Matos “implica que o saber, que o fundamenta, seja um saber especulativo, comandado por uma lógica de desenvolvimento onde o voluntarismo é expresso sob a forma de necessidade”(Matos,1999:86/87) e em que o Estado se reconhece nos seus propósitos, podendo induzir a sua transformação ou legitimar outras fontes científicas, justificando-as com o “princípio da auto-identidade ético-política” legitimada socialmente numa retórica de garantia da igualdade de oportunidades para todos.

Neste processo de construção social e da escola em que, ainda de acordo com o autor citado “o Estado se constrói na construção dos indivíduos” o sistema de ensino cria uma interdependência entre ambos, estabelecendo “disposições unitárias para a acção, potenciando-as num esforço colectivo, legitimando-as e legitimando o seu resultado como verdadeiro”(Matos, 1999: 86), naturalizando deste modo a escola.

Domina o racionalismo positivista que, coloca o enfoque no método depurado e desligado dos condicionalismos e contextos das práticas sociais, preocupando-se apenas com a transmissão do conhecimento, escamoteando assim a “insupribilidade do carácter inter-subjectivo, e portanto, socialmente comprometido com o próprio conhecimento” (*op. cit.*, 1999: 50). O saber

assim veiculado, assenta numa epistemologia do olhar distante, que separa o sujeito do objecto, dominando um pensamento classificatório da sociedade por referência ao sistema onde a racionalidade cognitiva precede a intervenção. A acção pedagógica tem por base a motivação, a integração e a distância entre professor e aluno.

O princípio organizador desta “cidade educativa”, manteve-se desde o séc. XVIII até à década de setenta, sem grandes variações. O seu eixo estruturante é o sistema que, num paradigma de exterioridade, é gerido de forma homogénea a partir do centro, criando dispositivos de identidade nacional iguais para todos sem qualquer espaço para as especificidades e decisões locais, e onde o Estado se assume como um macro actor educativo que se preocupa em fazer acompanhar o princípio da igualdade pela acção política. Impera uma demarcação clara e institucional entre saberes escolarizados e não escolarizados que traçam uma linha de fronteira a impedir que os não escolarizados acedam ao mundo da escolarização. A escola é assumida com um braço do Estado, e usada até aos limites como aparelho ideológico desse Estado, evitando o confronto através de mecanismos de exclusão à entrada, legitimados pelos interesses do Estado, e em nome dos interesses dos excluídos.

O saber valorizado socialmente é o saber escolar, marcando um distanciamento das relações entre a escola e a comunidade ou, se quisermos, entre os saberes formais e informais, baseadas numa lógica de “exterioridade”² em que a escola não se deixava contaminar pelo informal.

3. O Triângulo Estado - Escola - Comunidade e a construção retórica da Educação em Portugal

“A escola pública em Portugal, nasceu num período de centralização do poder, consolidou-se e foi regulada sob a Monarquia Liberal, constituiu-se como instrumento de utopia igualitária durante a 1ª República, foi assumida como instrumento do Nacionalismo, e nesse modo se expandiu, durante o Estado Novo, transfigurou-se como agente de liberdade no 25 de Abril e foi de novo regulada e consolidada no período de normalização democrática.”(Sarmento, 1998: 34)

O processo histórico regulador das instituições escolares em Portugal, de acordo com M.J. Sarmento (*op. cit.*:1998) fez-se sobretudo a partir das normas estatais por regulamentações sucessivas, que, por inércia administrativa não eram aplicadas e não se sobrepunham totalmente, deixando margens que possibilitavam leituras diversas e que se constituíram em margens de autonomia, aproveitadas pelos professores, mesmo nos momentos mais críticos.

A criação legal da escola pública remonta a 1772³ que alarga ao “Primário” as escolas de “ler, escrever e contar”, e ao “Superior” (Universidade de Coimbra) colocando Portugal num dos primeiros países do Mundo a constituir um sistema público de educação apesar de, já nessa altura, ser um país relativamente atrasado em termos económicos, ser profundamente católico e antidemocrático - vigorava o absolutismo nessa época.

² Correia, Aprender nº 52

³ Lei de 6 de Novembro de 1772

Do desfasamento entre as datas de criação da escola pública e do efectivo direito/dever de frequência, que ocorreu em toda a Europa Mediterrânica mas que “encontra em Portugal uma das mais significativas concretizações” (Sarmento, 1998: 37) resultou uma *construção retórica* da educação, que desde essa altura se constituiu numa tradição para as várias disposições regulamentares que se foram sobrepondo. Essa construção retórica serviu ao longo de todo o séc. XX para alimentar os discursos políticos, independentemente da sua aplicação concreta, tendo o efeito de se constituir numa crença dos seus benefícios, integrando os discursos ideológicos de legitimação política, ainda que esses “benefícios” não atingissem a maioria. A escola primária configurou, durante muito tempo, a “escola de massas” alimentando um discurso retórico de expansão mas sem um efectivo investimento, ao mesmo tempo que, pelo facto de não se concretizar, alimentava a esperança depositada na educação ou a “continuidade da utopia educacioanal” (Sarmento, 1998:38).

A obrigatoriedade da escola, decretada na primeira metade do séc. XIX⁴ só viria a concretizar-se mais de um século depois. A lentidão do ritmo de escolarização colocou (e ainda hoje mantém) Portugal na cauda dos países alfabetizados e escolarizados do ocidente.

O longo período da ditadura Salazarista, caracterizada pelo abaixamento considerável da oferta de ensino até aos finais da década de sessenta, teve um papel crucial neste atraso. O ensino primário superior foi extinto e o ensino obrigatória de cinco anos, fixado pela República Democrática, foi reduzido para três anos em 1929, sendo o 4º ano de escolaridade exigido apenas para ingressar no ensino liceal ou técnico. Só no final da década de 50 voltaram a ser exigidos 4 anos de escolaridade obrigatória mas apenas para os rapazes (Fernandes, 2001: 84). Foi proibida a coeducação e subalternizada a educação feminina; instituíram-se os três primeiros anos do ensino elementar com recurso a regentes escolares, possuidores de um saber apenas elementar e a quem se exigia apenas “idoneidade moral e intelectual” para ensinar a ler, escrever e contar ao que se juntava “uma formação nacionalista ultranacionalista, que instilava o culto dos chefes, da raça e do Império” (*op., cit.* 2001: 85). O ensino Infantil, considerado “pedagogia para meninos finos” foi extinto passando o Estado essa responsabilidade para a Organização da Mães pela Educação Nacional, cuja acção tinha um carácter caritativo e conservador que levava a excluir mães solteiras ou casais que não assentassem no matrimónio.

3.1. As subversões ao instituído, resultado do jogo estratégico dos actores

No entanto, apesar da contenção da escolarização pelo Estado e de um quadro legal centralizador e controlador, a vontade das populações votadas ao abandono, em muitos casos, falou mais alto. Alcina Prada, na sua Tese de Mestrado, (2001) ao estudar e reconstruir o percurso de uma escola primária transmontana, torna evidente como essa subversão ao que estava instituído se foi fazendo e de como as margens de autonomia foram sendo potenciadas pelas populações e pelos professores, marcando uma clara aproximação da escola à

⁴ Reforma de Rodrigo Fonseca de 7 de Setembro de 1835, suspensa em Dezembro do mesmo ano e renovada na de Passos Manuel de 17 de Dezembro de 1836 (Stoer, 1986:19),

comunidade. A doação de um edifício escolar ao Estado "por um cidadão particular, cuja esposa era professora do ensino primário, e adquiriu, assim, o direito de exercício vitalício nessa mesma escola" (Prada, 2001: 69/70) foi, neste caso como noutros, uma forma de subverter a política de contenção, indo ao encontro dos desejos das populações, sendo essa "vontade maior que levará algumas famílias a colaborarem com o doador na construção da escola". De registar que a doação consta como "efectivada pelo marido e não pela própria professora", que, como é sabido, era considerada pelo Estado Novo sempre dependente (da família/pai, do marido ou do Estado) necessitando mesmo de autorização do Estado para casar. Mas a subversão às leis e ao Estado tem muitos outros aspectos. A escola estudada por Alcina Prado, como outras escolas em pequenas localidades, contrariavam o quadro legal vigente, que determinava a separação dos sexos, e escolarizavam meninos e meninas juntos, acabando por "ser pedagogicamente relevante" e revelando "um estado que obriga mas não se obriga" (Prada, 2001: 72).

A estrutura do ensino primário, com os seus quatro anos de escolaridade, mantém-se inalterado desde 1927, ano em que se actualizam para o novo regime político, as disposições que a República implementou, tendo sido em 1938, no período do Estado Novo, que se realizou a última grande reforma do ensino primário, constituindo-se a "escola nacionalista" de massas. Como refere Manuel J. Sarmiento (1998:38), nem essas bases legais foram completamente postas em execução, só se podendo verdadeiramente falar de "escola de massas" a partir das décadas de cinquenta e sessenta, período em que os processos de alfabetização informal se vão tornando progressivamente desajustados e subalternos face a uma escolarização standartizada que torna rara a figura do "alfabetizado que nunca foi à escola" (Candeias, 2001:83). Nessas décadas, particularmente a de sessenta, embora vivendo em plena ditadura "e contrariando a força de um discurso político receoso da generalização da educação, a comunidade acaba por surpreender e desafiar o Estado, através da sua adesão à escola primária" (Prada, 2001:73) sendo que, como refere a autora citada, a emigração e a escola são as soluções mais desejáveis pelas populações. Para a crescente adesão à escola primária, contribui também o desenvolvimento económico e a ascensão do capitalismo industrial que vai difundindo a crença generalizada de uma correspondência directa entre educação e desenvolvimento, associados a um discurso pedagógico que elege a escola como um factor de democratização, o que motivou o alargamento da escola primária que, do ponto de vista político, "consistiu fundamentalmente numa tecnologia social (...) reguladora dos sentimentos de desacreditação Nacional" (Prada, 2001:77).

Na década de setenta verificam-se avanços significativos da escolarização com a Reforma Veiga Simão que, associada às necessidades técnicas, forçam o prolongamento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, aumentando o número de alunos das classes populares, a ingressar no secundário. A proximidade da capital de Distrito - os liceus só se encontravam nas capitais de Distrito - e os melhoramentos dos transportes, permitiam agora que muitos mais concretizassem o sonho do secundário, ficando a meta da universidade um pouco mais próxima. Foi criada a rede pública de educação pré-escolar - que só viria a concretizar-se no pós 25 de Abril, através da Lei 5/77 - e procedeu-se a uma reforma do ensino superior e do sistema de formação de professores. As alterações introduzidas com a Reforma de Veiga Simão, tinham

implícita uma ruptura com “a noção salazarista de educação (ensinar a cada um o seu lugar na sociedade) e com uma aproximação não só com a ideia popular mas também meritocrática de educação como igualdade de oportunidades” (Cortesão, 1988:54).

Mas, tais tendências de maior escolarização “funcionam como glória do discurso produzido pela política global do Estado” (Prada, 2000: 81), e mais como uma resposta de manutenção do sistema do que o resultado de uma política assente na criação de oportunidades para os sujeitos. Tendo a retórica do ensino operado algumas transformações através da influência “construída a partir de uma ideologia veiculativa” dos agentes de ensino, da “inculcação discursiva da passividade”, e dos “valores da educação nacional” (Sarmiento, 1998:38), acompanhada por mecanismos de recrutamento de professores e de controlo, a acção concreta de muitos professores, contrariou esses objectivos, tendo muitos deles elegido “o registo da educação como potencial comunicativo e desconstrutor das assimetrias culturais existentes, como força de motivação profissional” (Prada, 2001: 82), sempre numa tensão entre um estado centralizador e autoritário e uma autonomia construída e conquistada com a comunidade.

Foi nessa ambivalência entre o Estado, a Escola e o profissionalismo que muitos professores souberam construir margens de autonomia, valorizando a dimensão humana do clima, dos afectos, dos dilemas vividos na sala e na relação com o espaço comunitário em geral, alterando as relações de poder instituídas, numa clara aliança com as comunidades.

3.2. A massificação do ensino num paradigma de continuidade

Os anos 70 foram anos de grandes transformações em Portugal, tendo sido nesta década, e com grande atraso em relação à Europa, que o sistema efectivamente se alargou ou “massificou”. A escola, agora alargada a grupos que até então estavam afastados, assume a dupla função de representante do Estado e da Ciência e toda a justificação da escola se produz em torno das vantagens e da sua contribuição para o desenvolvimento tecnológico. A lógica ou a relação que a escola estabelece com a comunidade continua a ser numa base de exterioridade com a desvalorização dos saberes informais, agora compensados com mais escolarização com vista à superação desses défices.

Os valores da democracia que emergem da Revolução da Abril, têm uma profunda expressão ao nível da escola, incumbida de assegurar a igualdade de oportunidades, promovendo assim a justiça educativa. É esta finalidade da escola que legitima a intervenção uniformizante e centralizadora do Estado que, como refere J. A. Correia, pensa e organiza os currículos “no respeito das normas de excelência cultural e da consistência científica” (Aprender, 52). A partir de Abril de 1974, a educação passa para primeiro plano e, ainda de acordo com o autor citado, “no tecido educativo português, a contribuição da educação para a democracia é inseparável da construção da educação democrática e da construção das cidades educativas enformadas pelos princípios da democracia e da participação” (Correia, 1999 :83). Abrindo o campo educativo às dimensões sócio-culturais locais, a escola é agora um espaço central - em muitas localidades o

único - assistindo-se a uma tomada de poder nas escolas por alunos e professores e tornando-se num espaço onde se desenvolvem inúmeras actividades de carácter cultural, assumindo-se inequivocamente implicada na construção de uma sociedade mais participativa.

Os acontecimentos do 25 de Novembro de 1975 inverteram esta tendência mobilizadora das escolas e de gestão democrática e é com o Ministro Sottomayor Cardia que vão ser “implementadas medidas radicais para cortar de vez com o período revolucionário” (Stoer, 1986:148) iniciando o processo de “normalização” do ensino, como de resto, das restantes áreas da vida social. No entanto, a educação não deixou de ser uma prioridade ao nível do discurso e com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) é que o ensino passaria a ser obrigatório até aos 15 anos, tendo o sistema vindo a assegurar a igualdade no acesso mas revelando-se incapaz de assegurar a igualdade de sucesso.

À *racionalidade cognitiva* que predomina até à década de oitenta, vai-se sucedendo uma *racionalidade estratégica* ainda sob uma epistemologia do olhar que continua presente, mas um pouco mais próximo. Assiste-se àquilo a que alguns autores denominam o *regresso do actor*, onde o Estado se remete para um papel prescritivo e despolitizado, o sistema se esbate e os actores assumem a centralidade verificando-se, simultaneamente, a tendência para hipervalorizar a avaliação – forma de controle privilegiada – o que cria uma forte tensão entre os sujeitos e os objectos educativos, na medida em que o currículo é um objecto que vive no espaço do sujeito.

Sendo a organização da cidade educativa centrada no actor, o sistema é gerido sobretudo através da coordenação das microdecisões, num cálculo combinado entre actores e estratégias e numa articulação entre os meios que se utilizam e os fins a que se destinam.

Embora admitindo alguns indícios de ruptura, ainda de acordo com J. A. Correia, domina o paradigma da “continuidade” (Aprender nº 52), marcado pela ambiguidade ou mesmo contradição gerada pela permeabilidade aos “saberes mundanos”. No entanto, o saber continua subordinado à racionalidade cognitivo-instrumental instituinte da Ciência e da Tecnologia, cujo objectivo é a qualificação dos indivíduos, numa lógica de acumulação ou de substituição de competências e recursos cognitivos, naturalizando-se o modelo escolar e tornando-o insensível à criatividade, ponto forte do pensamento mundano. A problemática da relação da escola com a comunidade assenta no pressuposto de que essa relação pode melhorar o clima de aprendizagem mas não altera o núcleo duro dos saberes disciplinares do saber escolar, constituindo-se referenciais da acção educativa a inclusão, a mobilização e o desvio, pois, o que está em causa, são diferenças entre mundos diferentes e não apenas a forma como se lê o mundo.

Tal concepção da aprendizagem da forma escolar teima em resistir, preocupando-se ainda hoje, muito mais em dar respostas do que em fazer perguntas, numa aprendizagem marcada pela repetição e pela acumulação de conhecimentos e não construindo o conhecimento.

Referem a este propósito Ivor e Godson (1997:35) que “no horizonte apresenta-se, mais do que nunca, um reforço das disciplinas escolares das aprendizagens básicas” onde o “ler, escrever e contar” é reabilitado, reinventado e reconstituído representando “uma lembrança dos vestígios do passado, para sobreviver, reviver e reproduzir”(op. cit., 1997:35) e onde “a reabilitação política das disciplinas é apresentada como uma escolha do aluno” (op. cit., 1997:37).

Muitas críticas feitas à escola são apenas dirigidas à forma escolar, não pondo em causa a organização nem a instituição o que, à partida, limita e vicia a análise. A forma escolar não pode ser desligada da organização e da instituição na medida em que a forma escolar configura a relação pedagógica do professor com o aluno, quando a organização escolar transpõe esta relação para uma relação de professor com a classe com base no pressuposto da eficácia, criando-se grupos relativamente homogêneos em termos de idades, conhecimentos e socializados com as regras escolares. A naturalização desta organização, com a standardização dos tempos, a compartimentação dos saberes e a organização espacial, tem que ser questionada pois cria uma contradição clara entre a forma escolar e a função da escola numa sociedade onde cresce a complexidade, obrigando a que a reflexão sobre a escola não incida exclusivamente sobre o pedagógico mas questione também o contexto e a estrutura.

Por outro lado, tal crítica reveste-se por vezes de um carácter saudosista em relação a essa escola das certezas, a escola Durkeimeana, em que havia uma coerência interna entre as três dimensões referidas - a forma, a organização e a instituição escolar. Tal regresso ao passado revela-se impossível, pois a escola, tal como as sociedades não podem parar no tempo. A massificação do ensino introduziu a desvalorização dos diplomas e a escola agora é percebida como injusta - constituindo-se num paradoxo, já que corresponde ao período em que ela se expandiu. Às aspirações políticas e sociais da população não correspondem políticas educativas coerentes e, aos discursos, não correspondem as mudanças estruturais anunciadas. A escola democrática que promove o reconhecimento da *comunidade educativa* e o combate às desigualdades sociais, que cria espaços de participação e cidadania, tem vindo a ser prejudicada por políticas de carácter economicista, justificadas pela massificação, muitas vezes superadas por uma praxis profissional de interacção, confrontos e contradições.

4. Discurso educativo

- Espelho da relação entre educação e sociedade

O discurso educativo tem-se afirmado numa permanente tensão entre um discurso conforme aos factos educativos e um discurso político do que é educativo na perspectiva da sua gestão, preocupando-se sobretudo com o que é desejável.

A relação entre os dois discursos é instável como instável é a diferença entre meios e fins. Sendo o campo educativo um domínio da vida social baseado na opinião, torna-se impossível de estabilizar, pois ele próprio constrói os factos e as opiniões, carecendo de mediação para conferir sentido entre o discurso e o objecto educativo. Constrói-se em função das relações que a educação estabelece com a sociedade em cada momento social e político “pondo em relevo a função socialmente estruturante que a construção de novos objectos educativos exercem ao serem reconhecidos como conceptualizações adequadas aos problemas socialmente dominantes” (Correia, 1996 *cit. in* Matos, 1999: 45).

Esta dicotomia entre factos e opiniões é afinal a dicotomia entre natureza e sociedade ou entre o individual e o social que procura responder à questão do que é mais pertinente: se o indivíduo

se a sociedade. Esta dicotomia tende a transformar-se em dicotomia entre meios e fins, com expressão na dualidade de formações teóricas e práticas que originam relações diferenciadas, sendo, como afirma Manuel Matos, que o “fenómeno é particularmente visível quando o sistema social se destotaliza, admitindo rupturas ou acelerações correspondentes a diferenciações entre grupos de interesses que já não são suportados, para efeitos de legitimação social, no âmbito dos modelos explicativos até então dominantes” (Matos, 1999: 44).

4.1. A Valorização da sociedade em detrimento das comunidades ou o discurso que sustenta a criação do Estado-Nação

O percurso de afirmação epistemológica das Ciências da Educação é marcado por ambiguidades que resultam por um lado da sua vinculação às ciências “morais” e por outro, da sua dependência em relação às outras ciências: as ciências da natureza de onde importou o método; as ciências morais que serviam de apoio para definir os fins da educação e a ciência aplicada que lhe proporcionava bases para estabelecer a relação com as práticas (Correia, 1998: 25 e seg.), o que a torna duplamente aplicável pois, para além de utilizar o conhecimento dessas ciências, ela própria produz conhecimento.

Marion, nos finais do Séc. XVIII, deu um importante contributo e visibilidade a esta reflexão, insistindo que a ciência educativa se constrói a partir da reflexão sobre a prática com base no desenvolvimento humano e obedecendo às leis da natureza, permitindo, por isso, uma intervenção prática.

Por outro lado, a psicologia aplicada, baseando-se na crença da educabilidade do homem, produziu abundantes instrumentos que contribuíram para uma visão dominante do mundo, da criança e da sociedade, sendo responsável pela aplicação instrumental das políticas conducentes à consolidação dos Estado-Nação e aos mecanismos de controle social que eles produziam, com particular destaque para o processo de escolarização.

Também a sociologia, através de Durkeim e de outros sociólogos que se lhe seguiram, pretendeu definir o estatuto epistemológico das Ciências da Educação, superando as suas ambiguidades. Para isso, definiu o estatuto epistemológico de um conjunto de conceitos, onde a pedagogia é entendida como teoria - prática ou mesmo arte pedagógica. Para Durkeim, a Ciência da Educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre os que ainda não estão preparados para a vida social, ou seja, a educação é uma construção social, não individual (*op. cit.*, 1998:31). Assim, a ciência da educação para Durkeim, passa pela estrutura da sua aplicação ou pela elaboração de uma teoria educativa hierarquizada que afirma os valores da sociedade em detrimento das comunidades. Constrói-se num regime positivista e, esse discurso científico, irá modelar os educadores, informá-los, para que eles próprios possam aplicar os saberes científicos que lhes conferem uma autoridade “que só não é indiscriminada porque se deve apoiar numa ‘consciência sociológica’ assegurada pela formação de professores” (*op. cit.*, 1998:34), transformando a relação professor/aluno numa relação de dirigente/dirigido. A autoridade do professor resulta de uma autoridade que lhe é socialmente reconhecida através da delegação de

poderes, racional e livremente aceites, porque toda a ordem social se baseia na razão, na “compreensão intelectual da necessidade de regras e prescrições” (Correia, 1998: 35).

No entanto, a promessa de cientificidade com base no positivismo não conseguiu superar as ambiguidades e conflitos, nem tão pouco unificar os seus procedimentos técnicos e metodológicos. Os valores durkeimeanos ao afirmarem os valores da sociedade em detrimento dos valores das comunidades, opõem o nacional ao local, espaço onde reinam os afectos. Opõem a sociedade jurídica das regras e das leis e a “cidade” construída num conceito de desenvolvimento com base no desenraizamento, ao “envolvimento” territorializado, sendo a justiça social encarada como a administração dos sujeitos e dos objectos. O local que aí se reconhece é o local industrial que opõe o mundo industrial e cívico ao mundo comunitário.

À supremacia dos valores da sociedade, associou-se o “desejo” – dos professores de instruírem e dos alunos de aprenderem - ideia que esteve ligada à evolução da escola enquanto estrutura indissociável da criação do Estado-Nação e ao aparecimento do professor urbano para combater a miséria das cidades, administrando o saber e constituindo-se como uma referência moral e ética (Correia, 1998: 23,24).

Tanto o discurso psicológico como o discurso sociológico sobre educação se produz com referência ao Estado e a um conceito de desenvolvimento por estádios tal como os ciclos da natureza. Assim, a educação é um facto que não depende de opiniões, sendo este discurso que constrói e legitima os Estados-Nação.

O discurso do movimento da Educação Nova, ao construir uma analogia entre a criança e o aluno, naturaliza a ideia de que educar é descontextualizar, é escolarizar, fazendo coincidir o conceito de desenvolvimento humano com os percursos biológicos, recorrendo à metáfora agrícola que naturaliza e legitima a forma escolar de pensar a educação (*op. cit.*, 1998:40). Os discursos produzidos por esta corrente, estão mais próximos dos discursos psicológicos, onde o objecto de estudo não é a educação mas a criança, sendo a educação a tecnologia que aplica conhecimento à criança e o ensino uma questão apenas pedagógica e não uma questão política.

4.2. Ambiguidades, potencialidades emancipatórias e normatividade do discurso educativo

Montessori afasta-se, epistemologicamente deste discurso e, ao tomar como objecto de estudo a acção educativa, introduz a ideia de que afinal a educação não é uma coisa natural, que a acção educativa se narra, propondo a adopção de uma atitude científica do pedagogo, prenúncio do conceito de investigação-acção. Para Montessori e Dewey, a educação está implicada com os valores da democracia e a investigação é valorizada porque melhora as práticas sendo que para Dewey, no plano pedagógico, a escola afirma-se como um instrumento político de natureza democrática. Ela contém um projecto político.

Mas este movimento retoma a ambiguidade: se por um lado diz que a educação é natureza, por outro lado também diz que ela se constrói através das relações sociais. Na medida em que defendeu a autonomia do pedagógico em relação ao político, o Movimento da Educação Nova

constitui um referencial na construção da profissão docente, apesar de ter tido pouco impacto nas práticas educativas.

É o discurso psicanalítico que virá a constituir-se como um potencial emancipatório na medida em que coloca o sujeito no centro do debate, permitindo construir o conhecimento a partir do interior. Porque o sujeito “se diz” passa a ser relevante o lugar onde é produzido o conhecimento, sendo o discurso psicanalítico produzido pelos actores com a originalidade do local onde é produzido (Correia, 1998: 64 e seg)

Porém, o discurso pedagógico e o discurso psicanalítico sempre conviveram com grande dificuldade, sobrevivendo à custa da psicanálise que se transformou em psicologia do desenvolvimento, considerando a criança como um centro funcional. Nesta relação da psicanálise com o discurso pedagógico observam-se três períodos: no primeiro período a psicanálise altera-se para se adaptar, naturalizando a forma de encarar a educação onde a figura do professor simboliza a figura do *adulto* e o aluno a da *criança*, criando-se uma relação dual adulto/criança onde o saber que já existe é descontextualizado e é transmitido pelo adulto à criança. A psicanálise abandona assim os seus fundamentos emancipatórios e a sua linguagem constitui-se como um saber positivo, que atribui à educação um papel profilático, num registo de normatividade que se constitui num dispositivo de legitimação da escola.

Num segundo período, após a Segunda Guerra Mundial e coincidindo com o período de expansão dos sistemas educativos, a psicanálise é encarada como fundamentação para a aplicação de tecnologias educativas específicas, aparecendo como um discurso marginal que afirma o que sempre negou: que existe o normal e o patológico. O discurso psicanalítico afirma-se na sua aplicação ao campo educativo dedicando atenção ao patológico e afirmando-se como uma tecnologia de acção educativa aplicável aos alunos que, por razões afectivas, não se conseguem adaptar, abandonando assim a ideia de conflito que lhe era central. A estabilização da distinção entre o normal e o patológico leva a psicanálise a alterar o seu discurso, negando as virtualidades do conflito e a constituir-se numa tecnologia de acção para o superar.

Num terceiro momento, a que a crise do educativo de Maio de 68 não é alheia, a psicanálise constitui-se como um saber crítico da educação produzindo um discurso que perturba a psicanálise e o próprio campo educativo, afirmando novos saberes e um importante contributo para o campo educativo, ao introduzir “a problemática do SENTIDO que tinha sido ocultado por uma reflexão educativa que se estruturou e ocupou apenas com a formulação da LEI” (*op. cit.*, 1998:69). Agora, o saber é o objecto da transacção do desejo do aluno, que o nega. No entanto, o professor sabe que o aluno tem esse desejo e a sua acção, assim como toda a ordem escolar, assenta no pressuposto da satisfação dos desejos do aluno e do professor.

A relação pedagógica suporta-se, assim, no desejo de aprender do aluno e no desejo de ensinar do professor, sendo que o saber estrutura toda a relação pedagógica e é um objecto de transição afectiva, o que contribui de certa forma para desnaturalizar a escola.

4.3. O discurso que procura o sentido que o actor atribui à acção

O discurso da psicanálise vai contribuir, nos anos 70, para colocar o enfoque na relação pedagógica e no contexto da sala de aula, coincidindo com o período de grande expansão da escola, agora muito valorizada. Tal enfoque irá levar à “construção simbólica do ofício de aluno (Correia:1998) a partir dos anos 80, quando o aluno deixou de ser um mero número estatístico para ser considerado um “actor educativo” com um papel activo, implicando uma aprendizagem para a normatividade da escola. Se no início da abordagem da problemática do aluno, a sociologia da educação se ocupou sobretudo em estabelecer uma relação entre a socialização familiar e a socialização escolar e desta com o sucesso/insucesso escolar, o desenvolvimento desta problemática tem procurado compreender como é que o “actor” aluno imprime e dá sentido à acção, nem sempre havendo uma relação directa entre socialização familiar e socialização escolar.

Ao procurar o sentido que o aluno dá à acção educativa, o discurso sociológico dos anos 90 “desreferencia-o do estudante para redescobrir uma individualidade no exercício de um ofício que se constrói na gestão das autonomias relativas entre as diferentes esferas da vida social” (Correia, 1998:114) verificando-se uma dissociação entre a vida escolar e os interesses pessoais, culturais e intelectuais dos alunos, e o aluno passa a ter que aprender o ofício de ser aluno, aprender a ser um “trabalhador escolar” para poder aceder à linguagem, à cultura e ao ritmo que a escola exige.

Esta sociologia do “actor” imprimiu um carácter mais compreensivo ao discurso educativo, agora mais atento à contextualização, abandonando o discurso das desigualdades sociais com que se ocupou até meados de 70, embora por vezes “à custa de uma intencionalidade crítica” (*op. cit.* 1998:114) para legitimar o discurso político e ideológico.

A massificação da escola e a valorização do escolar desencadeia um processo de crise da escola - que é também uma crise antropológica e uma crise cognitiva - que se tem vindo progressivamente a agravar, e a ciência da educação, à semelhança das outras ciências sociais,

“confrontou-se com uma realidade social à qual já não era possível responder por via de uma ordem epistemológica que assentava os seus referentes teóricos numa concepção do mundo para a qual a prática social era encarada como o cumprimento de um destino natural, assumindo-se aqui por natural a posição social que a cada ser cabe ocupar no plano da natureza ou do mundo criado, nos termos de uma leitura providencialista da realidade” (Matos 1999:70).

A justiça social já não é um modo de administração dos sujeitos e objectos - o que pressupõe uma relação pré-existente entre ambos. Constitui-se estabelecendo figuras de compromisso entre sujeitos e objectos, pondo-os em relação, contruindo os espaços sociais, conferindo inteligibilidade e coordenando à acção o que, desde logo, nos remete para a acção pedagógica. É a acção educativa que constrói argumentativamente o próprio espaço; o currículo constitui-se como agente da acção que necessita de contextualização.

Sendo a acção educativa uma acção social, ela não se exerce num espaço pré-construído. Os actores sociais são autores com capacidade de se narrarem, o que pressupõe uma “epistemologia da escuta” que admite que a acção pedagógica se narra e faz parte da própria narrativa e que o actor social procura sociabilidades e comunicabilidades para desenvolver uma acção conjunta.

5 . Crise da Escola /Escolarização da Sociedade

Ao admitir intersubjectividades, o modelo de escolarização que a escola veicula entra em crise tal como os Estados-Nação que a própria escola legitimou através da formação de “subjectividades sociais, onde a cidadania se definia pela referência das individualidades ao Estado”(Correia e Matos, 2001:91).

Apesar disso (e talvez por isso) a escola hoje, é chamada a resolver um conjunto de problemas sociais através da transmissão de um conjunto de competências consideradas como adequadas e capazes de mobilizar os indivíduos para a resolução desses problemas. Assiste-se assim a uma espécie de “escolarização” e “pedagogização” do social que torna “a missão atribuída aos profissionais de educação (...) missões impossíveis” (Correia e Matos, 2001:92).

Verifica-se uma tendência para atribuir o aumento e agravamento dos problemas sociais a um défice de formação, com particular ênfase para a formação escolar, responsabilizando-se aqueles que estão mais directamente envolvidos neste processo. Mas, paradoxalmente, ao mesmo tempo que se acusa a instituição escolar de não dar resposta, alargam-se as missões que lhe são atribuídas: para além das disciplinas curriculares clássicas, pede-se à escola que eduque para a paz, para a cidadania, para a tolerância, para a segurança (rodoviária e outras), para as sexualidades, para o equilíbrio ecológico, etc. etc. e ainda se pede que a escola exerça a função de guarda nos tempos que até aqui eram geridos exclusivamente pelas famílias. Como os pedidos que a sociedade faz à escola são tantos e tão variados que se torna impossível cumpri-los, cada vez a escola é mais desacreditada tornando-a um alvo fácil das críticas e dos jogos de poder. Isso deve-se em grande parte ao facto de se encarar o social e a própria escola como espaços de gestão dos problemas - os maus resultados escolares são atribuídos à má gestão e à falta de formação dos professores - e que , como assinalam Correia e Maros “inibem o acesso a uma cidade concebida como mercado de oportunidades” (Correia e Matos, 2001:92) .

Tal concepção da escola e de encarar o social tem potenciado a consolidação de uma nova ideologia meritocrática com recurso ao “mundo dos projectos” como forma de gerir melhor os problemas através da mobilização, do envolvimento e das subjectividades de todos os que neles se envolvem. O “projecto” passou assim a funcionalizar-se, a constituir-se como um instrumento de “naturalização da responsabilização dos indivíduos pela resolução de problemas”(Correia e Matos, 2001: 92), afastando-se do “reino da utopia” de que é originário. Os indivíduos tornam-se a única garantia da concretização dos projectos e a escola assume um papel preponderante na gestão desses projectos que simultaneamente invadem “o social” e são invadidos por ele.

A crise nos fundamentos da escola ou o descrédito na relação entre desenvolvimento individual e desenvolvimento social; na crença de educabilidade do aluno e na ideia de que ao acréscimo de escolarização corresponderia um acréscimo de democracia, acrescida de uma crise cognitiva, onde a figura do jovem se sobrepõe à do aluno, sendo necessária uma socialização para se ser aluno, colocam a escola numa situação de crise permanente e em constante justificação.

A redefinição constante dos papéis a atribuir à escola e a procura da sua justificação introduziram um novo discurso oficial do educativo que consiste numa apropriação permanente dos referenciais estruturantes dos discursos críticos. O projecto, associado a outras noções como a autonomia, a territorialização, a flexibilização curricular, a comunidade educativa, e outros termos “pedagogicamente correctos” fazem parte desse discurso oficial “que se insinua como a única narrativa legítima de se falar e de se pensar a educação” como referem Correia e Matos (2001:94.)

Esta nova semântica, se por um lado se constitui como uma justificação do papel da escola, por outro, reforça a necessidade de escolarização. Ou seja, a terapêutica para a crise da escola é uma maior escolarização, verificando-se hoje uma “alunização” das crianças e jovens. E ao apropriar-se de uma linguagem que era específica da profissionalidade docente, desagregando alguns dos referenciais dessa profissionalidade, o discurso oficial despoja de conteúdo essa terminologia, tornando-se mera retórica.

Não é, pois, de estranhar que o enquadramento dos diversos diplomas que a administração produz, reflecta essa retórica, justificando e fundamentando com grandes princípios que reúnem o consenso de todos, as opções feitas e que justificam, muitas vezes, medidas que contrariam os princípios da democracia. Legitima-se, assim, uma perspectiva funcionalista e elitista da escola pública, que retira autonomia à escola e aos professores e cria a ilusão da participação da comunidade nas decisões. O sistema tende, pois, a funcionalizar a estrutura do discurso, ou seja, as relações de poder tendem a ser substituídas pela comunicação e esta tende a dissimular o poder que, como referem Manuel Matos e José Alberto Correia (2001:95) enfraquece o “símbolo de distinção social e cognitiva que era reconhecido à escola” reforçando a instabilidade e as ambiguidades nas relações dos diversos actores e da escola. A discussão da escola e da educação tornou-se recorrente e obrigatória em todos os discursos políticos e integra as abordagens de pessoas, grupos ou organizações com preocupações cívicas.

A escolarização da sociedade aparece, hoje, como um remédio para curar todos os males sociais, com reflexos, nomeadamente, no conceito de educação ao longo da vida, no aumento do tempo da escolaridade obrigatória, na tendência para a escolarização da educação de infância e na institucionalização dos currículos alternativos como forma de prevenir perturbações e desadaptações à ordem escolar e social vigente, que, “em nome do respeito pela diferença, constitui uma solução organizativa que visa transformar as diferenças em espaços heterogéneos de gestão das homogeneidades e, a partir daí, assegurar a redução da conflitualidade interna” (Correia e Matos, 2001:96). À criança e ao jovem é imposto um percurso normativo de aprendizagem do “ofício de aluno” deixando de haver espaços para poderem ser crianças. E a escola tende a estender-se cada vez mais, quer seja com a intensificação dos trabalhos de casa (que em muitos casos pressupõem o apoio de familiares sem se ter em conta se eles têm ou não

condições para prestar esse apoio); quer seja alargando o horário e prestando o chamado “apoio sócio-educativo” mesmo em períodos ditos de “férias”. Até essa palavra mágica que, por mais que se gostasse de andar na escola, significava sempre uma libertação relativamente às obrigações escolares, deixa de conter essa emoção. A vida das crianças e dos jovens foi invadida pelo escolar com prejuízo de vivências noutras dimensões, caracterizadas predominantemente por um registo de criatividade, liberdade e diversidade.

Por seu lado, o professor também está em crise. Já não tem o sentido da profecia que tinha outrora pois a natureza dos saberes já não cabe nos currículos da escola e esta depara-se com o problema da coesão social no seu interior. A ordem cognitiva que a escola construiu não corresponde à ordem social exterior à escola.

Esta crise é também uma crise de poder que os professores exercem por delegação : já não são os fiéis depositários do poder, do saber e da ciência. A crise de poder deve-se simultaneamente a um défice de Estado e a um acréscimo do mesmo Estado: o Estado dá pouco e controla muito. O professor já não é o delegado do poder científico e a própria ciência já não tem uma legitimidade inquestionável; a justiça escolar já não está ao abrigo dos questionamentos fora do contexto escolar mas radica na coesão social dentro da própria escola.

Esta crise apela à construção de uma nova narrativa, trabalho de “mestiçagem” que se revela incompatível com a depuração da ordem escolar. Assim, o trabalho de recriação das narratividades tem de passar por uma reabilitação através da permeabilização de conceitos científicos aos conceitos “profanos”, numa “epistemologia da mestiçagem”⁵, a que corresponde a valorização e aprofundamento das intersubjectividades que enriquecem e dão sentido às narrativas.

5.1. A Crise da Escola e o debate sobre a Escola Pública

A crise da escola conduziu a uma intensificação do debate acerca das opções de política educativa que transpôs os muros da escola e os discursos dos especialistas e, particularmente nos últimos anos, tem ocupado a praça pública. Todos sem excepção emitem opinião sobre o que a educação é ou o que deveria ser, sendo que neste amplo debate, a opinião de uns vale muito mais que a de outros.

Apesar de necessitar de consolidação, a escola de massas em Portugal foi atingida (tardamente em Portugal, como atrás se demonstrou) ameaçando sobretudo a classe média que já não tem, como tinha, assegurada a manutenção das posições sociais mais elevadas através da entrada certa nas universidades. No debate sobre as políticas educativas jogam-se assim estratégias de classe onde as opiniões das classes privilegiadas tendem a dominar, tendo como porta-vozes os intelectuais que detêm poder sobre os meios de comunicação e assim influenciam a opinião pública.

⁵ assim designada por José Alberto Correia

A massificação da escola desenvolveu-se segundo a matriz da escola meritocrática, "construída com base na desigualdade" (Magalhães e Stoer, 2002:23), tendo-se homogeneizado excluindo a diferença, apesar de conseguir implantar o princípio de igualdade de oportunidades de acesso. Contudo, como referem Magalhães e Stoer, este princípio "desenvolveu-se numa identificação meramente formal com o princípio de igualdade de oportunidades" incapaz de garantir sequer o acesso, condenando-a a "uma escola meritocrática mitigada" (Magalhães e Stoer, 2002: 24) e falhando ainda mais no que ao sucesso diz respeito.

Incapaz de fazer face à diversidade social e cultural, esta escola de cariz meritocrático tem gerado insucesso que tem sido aproveitado pelos "fazedores de opinião" com acesso privilegiado aos média para atacar a democratização da escola, fazendo a apologia da "verdadeira escola meritocrática" e das "formas clássicas de aprendizagem".

Numa sociedade onde, como refere Alberto Amaral (2002) "o direito ao emprego, ou pelo menos o direito ao trabalho (...) passou a ser substituído pela ideia mais volátil e incerta de empregabilidade" em vez de justificada como um direito social, a educação passou a ser vista sob uma perspectiva "racional-económica", onde maior qualificação da força de trabalho é condição para uma maior competitividade económica.

Licínio Lima (2002) por seu lado considera que a "reforma neo-liberal do Estado-Providência" na educação radica no esbatimento do papel do Estado na educação em favor da prestação de serviços educativos/formativos organizados segundo as regras do mercado dirigidas sobretudo a "clientes" e "consumidores" e às suas necessidades individuais e estratégia competitiva. A lógica económica e de mercado forçaram a deslocação da educação para a formação e desta para a aprendizagem, sendo que a "aprendizagem ao longo da vida" surge como uma máxima "predominantemente orientada para a resolução dos problemas de competitividade económica e para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações", assentando na crença de que os nossos problemas se devem à crise da educação mas que pode ser resolvida através de um novo paradigma da aprendizagem, responsabilizando o indivíduo pelo sucesso ou a "utilização vantajosa" da sua aprendizagem, no pressuposto de que nem todos conseguirão tais resultados.

Explorando o senso comum de que "a escola não ensina" e de que "nivela por baixo", os grupos sociais privilegiados querem recuperar os seus privilégios fazendo crer aos outros grupos que o reforço da meritocracia lhes assegura maior mobilidade social. Ora, isso significa o reforço da monocultura escolar, onde não há lugar a diversidade de culturas e experiências, onde a avaliação das competências cognitivas e dos resultados se sobrepõe a todos os outros tipos de avaliação, colocando a ênfase no produto em detrimento do processo de aprendizagem e onde "performance" se opõe à pedagogia.

Tal apologia pretende reforçar a selectividade da escola que conta hoje com tecnologias como "os currículos alternativos" ou os "cursos tecnológicos" no secundário, e que mais não são que dispositivos de exclusão no caso dos primeiros, e de gestão controlada da desigualdade, nos segundos (Magalhães e Stoer, 2002: 45), geridos pelo "sistema que as produz e das quais se alimenta" (*op. cit.* 2002:45).

Mas se para a nova classe média o debate sobre a consolidação da escola de massas significa perda de excelência académica, defendendo como única alternativa o reforço do modelo meritocrático, outras concepções estão presentes no debate, nomeadamente pelos que defendem uma ponte entre "performance" entendida enquanto obtenção máxima de resultados e aquela que considera apenas o sujeito crítico, sem se preocupar com os resultados. Esta postura, que situa um espaço intermédio entre as posições extremas, coloca como preocupação central a emancipação dos sujeitos onde a obtenção de resultados faz parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, processo e resultados não se opõem mas constituem um todo coerente. Contudo, pelas razões já apontadas, o debate político sobre a educação está hegemonizado pelas preocupações centradas nos resultados e nas competências exigidas pelos novos mercados de trabalho pois, como bem sublinha Alberto Amaral (2000) "numa situação de crise, as classes média e superior sentem necessidade de apoiar políticas que voltem a dar-lhes e aos seus descendentes uma nova vantagem competitiva num mundo cada vez mais hostil e incerto" apoiando políticas que reforçam a sua distância das classes mais baixas, determinando a emergência de políticas que punem e identificam publicamente as piores escolas⁶ "na convicção de que os incapazes serão, certamente, os filhos dos outros".

Variados são os processos através dos quais as classes favorecidas estabelecem novas formas de distanciamento. Magalhães e Stoer (2002: 64 e seg.) apontam algumas perspectivas segundo as quais existe uma tendência para a desqualificação do trabalho e, simultaneamente, para uma maior qualificação de quadros dirigentes, existindo assim um "mercado de trabalho dual" tal como "dualismos educativos" (Correia, 1999:90), sendo em função dessa divisão entre "educação" por um lado e "competências" por outro, que as estratégias educacionais da classe média se dirigem "através da promoção do acesso dos seus filhos a processos de ensino/aprendizagem baseados na performance e na pedagogia da transmissão" (Magalhães e Stoer, 2002:68).

Tal posição apresenta-se, no entanto, contraditória já que a flexibilidade e adaptabilidade que os mercados de trabalho reclamam, está muito mais de acordo com uma pedagogia de aprendizagem que permita a cada um e em cada momento aceder às competências necessárias para o desempenho das tarefas e acompanhar as mudanças. Além disso, como demonstrou Jo Boal (cit. in Aple, 2002) num estudo pormenorizado dos currículos (de matemática) em duas escolas de tendências opostas, os resultados que os alunos demonstraram, foram claramente favoráveis à escola mais progressista. O debate não pode, pois, basear-se apenas na oposição entre excelência académica e pedagogia mas tem que considerar as matizes, recusando a redução dos resultados a factores de produção e informação exteriores ao sujeito mas podendo "assumir um conteúdo educacional com valor em si mesmo" (Magalhães e Stoer, 2002:70).

Michael Apple (2002:23) chama a atenção para o facto de os resultados das políticas mais reformistas não serem os esperados, não existindo uma relação directa entre as intenções e os resultados das políticas. Tona-se assim imperioso aprofundar e divulgar a investigação, contrapondo aos efeitos negativos das políticas de modernização conservadora, os efeitos

⁶ De que é exemplo a publicação de Rankings

positivos das alternativas educativas mais democráticas e mais justas. O autor propõe ainda uma estratégia que passa por tornar públicos os desafios através de uma ofensiva aos *média* que coloque na opinião pública as alternativas possíveis; passa por aprender com as experiências de outros países, quer percebendo os efeitos negativos das políticas neo-liberais, quer com as lutas e experiências progressistas; passa por pensar de forma herética de forma a conquistar alguns grupos aliados à direita (por exemplo por questões religiosas) mas que são sensíveis a valores sociais progressistas, fazendo “alianças tácitas”(Apple, 2002:30) se elas não fizerem perigar” o núcleo duro da crenças e valores progressistas”. Passa ainda , na opinião do autor, por continuar a firmar alianças políticas mais progressistas e tornar exequíveis as práticas educativas críticas, dando respostas a problemas práticos e concretos que leve as pessoas a compreenderem que é possível e não apenas utópico uma educação que contribua para uma maior justiça social.

6. Escola / Comunidade: uma relação entre diferentes culturas

Os estudos sobre a problemática escola/família apontam para uma relação estreita entre sucesso académico e participação das famílias, podendo as formas de participação ser muito diversificadas e irem desde o apoio directo ao estudo do aluno, ao incentivo directo e indirecto, à participação na vida da escola ou apenas à criação de condições físicas e materiais de estudo.

Por outro lado, é comum ouvir-se os professores comentarem que participam mais na vida da escola e no acompanhamento da vida escolar dos alunos as famílias daqueles “ que menos precisam”. Ou seja, participam mais as famílias que estão mais próximas social e culturalmente da escola e que, regra geral, coincidem também com os alunos que obtêm melhores resultados.

Esta participação desigual tem aspectos perversos pois tende a acentuar as desigualdades que a sociologia da educação tem tornado clara: a escola tende a valorizar, veicular e legitimar a cultura socialmente dominante. São as pessoas familiarizadas com o universo simbólico da escola e detentoras do capital cultural que lhes permite interpretar os códigos, que participam no processo escolar enquanto que, aqueles cuja cultura de origem se afasta da cultura escolar, ficam de fora do processo.

A relação da escola com a comunidade em que se insere e em particular com as famílias é uma relação entre diferentes culturas que se constituem muitas vezes como barreiras intransponíveis. Por vezes há uma tendência para culpabilizar as famílias, considerando-se a ausência dos encarregados de educação na escola um sinónimo de desinteresse pelas actividades escolares. Se isso pode, em parte, ser verdade, o facto é que tal desinteresse se deve à distância sócio-cultural que os separa e às baixas expectativas das famílias mais desfavorecidas que não vislumbram a utilidade da escola. Como refere Alcina Prada (2001:106) "a comunidade está na escola (...) e a valorização do local enquanto contexto concreto de acção e mobilizador de afectos vai criando condições para a interpretação de outras aprendizagens".

A linguagem usada em função de um modelo da pais da classe média, que está por dentro dos assuntos; a baixa escolarização e consequente sentimento de impotência em assuntos escolares; a dificuldade em acompanhar as reformas que se têm vindo a fazer (muitas destas pessoas

continuam a falar em escola primária e em 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª classe...); a própria organização da escola que não se prepara para receber adultos (normalmente os pais são recebidos nas salas de aula, dimensionadas para crianças); a incompatibilidade dos horários; o facto de a escola só chamar os pais quando pretende chamar a atenção para aspectos negativos ou para recriminar, são algumas das razões de tal afastamento. Muitas vezes, porém, esta ausência não revela desinteresse mas antes estranheza ou mesmo ameaça, na medida em que, a esta hierarquização social da cultura - as cultura dominantes da escola e as culturas dominadas das populações - corresponde uma relação de poder (Silva, 1993).

Compreender, respeitar e integrar a diversidade das práticas culturais na escola é essencial para manter abertos os canais de diálogo com a comunidade pois "a escola começa no que é verdadeiramente a vida das pessoas, na interpretação de diferentes sentidos e no entendimento de como esses sentidos e as suas singularidades lhe conferem a razão da sua identidade e autonomia" (Prada, 2001:107). O preconceito etnocêntrico, indelevelmente enraizado na cultura dominante na escola, impede muitas vezes que a escola "veja" e reconheça outros padrões culturais. Torna-se necessário uma "observação e análise sociologicamente informada" (Benavente e al. 1987:39) da escola capaz de olhar para fora de si, de captar e interpretar a realidade social na sua complexidade e numa perspectiva intercultural, pois, "quando os valores da escola coincidem com os valores das famílias, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade" (Marques R. e al. 1995:25).

Não basta afirmar que a escola se deve "abrir ao meio" - o que é consensual entre todos os envolvidos no processo educativo - pois não se trata de uma simples relação de abertura/fechamento ou interioridade/exterioridade. Sendo a comunidade educativa caracterizada pela diversidade dos seus actores, com posturas e expectativas diferenciadas perante a escola, constituem-se simultaneamente como potenciais interlocutores da escola por razões diferente, de modos diferentes e com objectivos diferentes. Na escola, o lugar central da "cena educativa" (Benavente e al, 1987:109) estão presentes uma pluralidade de actores - uns mais individuais outros mais institucionais - com lógicas da acção próprias, com motivações diferenciadas, com recursos também diferenciados, com percussão directa ou indirecta na educação das crianças.

A lógica de acção da autarquia é diversa da dos pais - eles próprios com lógicas e expectativas muito diversificadas em relação à escola - assim como a lógica da acção das associações...Por outro lado, os recursos que cada um destes actores dispõe e que pode mobilizar é outro factor de distinção mas que pode potenciar o enriquecimento e as trocas que integram o processo educativo.

Em regra pensa-se na relação da escola com a comunidade com um único sentido. No entanto esta relação, de forma mais ou menos explícita ou de forma mais ou menos activa, tem sempre dois sentidos. O fechamento não é um exclusivo da escola, muitas vezes as próprias comunidades se fecham aos apelos da escola. Daí que a escola, tem que ter em conta a multiplicidade de dimensões presentes, os condicionalismos dos actores, os recursos disponíveis para procurar dinâmicas de relação e comunicação e troca com a comunidade e de ela própria se constituir como um interlocutor e um recurso dessa mesma comunidade.

CAPÍTULO II – AS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Procura-se neste capítulo compreender o papel da globalização nas políticas educativas e consequente regulação social que desloca uma grande parte das decisões do nível nacional para o nível supranacional.

Seja em torno da noção de “cultura educacional comum” que alguns defendem, seja em torno da noção de “agenda globalmente estruturada” que outros defendem, a verdade é que a educação é atravessada por interpenetrações várias, sendo que as questões de natureza económica tendem a comandar toda a vida social.

As políticas de territorialização surgem assim como um “globalismo localizado”, correspondendo a uma estratégia global de acção colectiva com vista a uma maior coesão social, sendo que a concertação destas políticas tem vindo progressiva e sistematicamente a fazer-se no seio da União Europeia. Deste modo, a concepção, concretização e implementação das políticas surge como um processo complexo, com vários níveis de intervenção, e não raras vezes, com lógicas contraditórias entre eles.

1. Globalização e transnacionalização da Educação

A globalização da economia e consequente mundialização do mercado tem conduzido a grandes assimetrias das relações de poder que atravessam fronteiras e interferem nas políticas nacionais aos diversos níveis, sendo o campo educativo um campo particularmente propício a conexões complexas e muitas vezes contraditórias entre as dimensões nacional e global. Duas teorias têm procurado explicar como se produzem tais políticas e os seus efeitos: a denominada teoria da “*Cultura Educacional Mundial Comum*” (CEMC) desenvolvida por Jonh Mayer - que estabelece que

O desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e das categorias curriculares explica-se através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos (Dale, 2001:135)

e a abordagem desenvolvida por Roger Dale que sustenta uma “*Agenda Global Estruturada para a Educação*” (AGEE) e explica que a força directora da globalização radica na mudança de natureza da economia capitalista e procura

“estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (Dale, 2001: 135).

Esta perspectiva são bem diferentes pois enquanto a primeira se reporta a uma sociedade ou política internacional constituída por estados-nação autónomos, a segunda pressupõe forças económicas que operam supra e transnacionalmente, rompendo fronteiras e reconstruindo relações e interdependências entre as nações. constituindo-se numa força supranacional que afecta os diversos sistemas educativos.

Assim, a *Cultura Educacional Mundial Comum* implicaria a partilha e acessibilidade a um conjunto de recursos e a um entendimento comum entre os Estados enquadrado sobretudo pelas dimensões culturais e normativas, enquanto a *Agenda Global Estruturada para a Educação*, enquadrada pelas relações dos estados com a globalização sob o imperativo económico, coloca questões a que os Estados-Nação não podem responder isoladamente.

A teoria da *Cultura Mundial Comum* é desenvolvida essencialmente pelos “institucionalistas” mundiais e baseia-se na ideia de que “as instituições do estado-nação e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante” (*op. cit.* 2001:136), da qual, a educação é um exemplo paradigmático, através da rápida expansão da escola de massas e do isomorfismo curricular que a caracteriza, independentemente das diferenças económicas, políticas ou culturais nacionais. Os institucionalistas defendem assim que o crescimento dos sistemas educativos e as categorias curriculares adoptadas são o resultado “de uma expansão global da cultura mundial baseada nos valores ocidentais de racionalidade e individualidade” (Dale, 2001:139), demonstrando como a escolarização seguiu, trajectos idênticos ao nível mundial, com origem na Europa,

sustentando a tese de que o Estado-Nação é em si um modelo transnacional que necessita da escolarização em massa para a sua própria sobrevivência.

Contudo diversos autores, entre os quais os defensores da teoria *Agenda Global Estruturada para a Educação*, têm demonstrado que a expansão dos sistemas educativos e a homogeneidade dos currículos independentemente do local, nível de desenvolvimento, religião ou tradições, não podem ser explicados pelas teorias funcionais, nacionais ou racional-instrumentais mas sobretudo pelo modelo "estatista" moderno que se expandiu após a 2ª Guerra Mundial, onde a definição do conhecimento legítimo a ser ensinado assim como a hierarquização desse conhecimento é prescrito externamente baseado num discurso racional que justifica a socialização das crianças em várias áreas disciplinares como uma "auto-realização" ou a "construção de uma sociedade ideal".

A explicação sobre a forma como se produz e os efeitos da globalização, diferem sobretudo nos argumentos em torno da natureza da globalização, compreensão da educação e da relação entre ambas. No entanto convergem na ênfase que colocam nas forças supranacionais e sua influência nas políticas e objectivos políticos nacionais, reconhecendo que os quadros interpretativos nacionais são moldados supra e nacionalmente.

Stephen Stoer (2002:34) sustenta que a realidade portuguesa se caracteriza mais por um processo de *transnacionalização*⁷ do que de *globalização* da educação, na medida em que

"o processo de modernização português, condicionado pela simultaneidade da crise e da consolidação da escola de massas, conduz simultaneamente à desconstrução da escolarização como preservação e afirmação da identidade nacional e à sua promoção nesses termos em ordem à preservação dos valores nacionais e cívicos"

Por outro lado, refere o autor, a globalização implica uma coerência interna (que a transnacionalização não tem) entre a interpenetração das actividades económicas nacionais ao nível mundial, do desenvolvimento de mercados globais e de uma agenda globalmente estruturada. Na opinião do autor, esta coerência não é linear no campo da educação, pois só muito recentemente é que os mercados globais se começaram a desenvolver.

Também António Nóvoa (1998) rejeita uma visão linear deste processo de globalização, muitas vezes interpretada como um processo de simples homogeneização e uniformização, efeito de uma cultura global da qual teria resultado a fragilização dos Estados-nação. Tendo como pano de fundo o processo de globalização, "a diversidade de respostas locais, regionais e nacionais convida-nos a falar de culturas globais no plural" (Nóvoa, 1998:93) e leva-nos a rejeitar uma visão do mundo como o resultado da soma de sociedades independentes mas antes a pensar o mundo num sistema de interdependências.

7 Stepham Stoer refere que Eric Hobsbawm considera que a economia dos anos 60 era transnacional pelo facto de o Estado, os seus territórios e respectivas fronteiras já não constituírem o enquadramento básico das actividades económicas sendo tal enquadramento caracterizado por empresas trans e multi nacionais, por uma nova divisão de trabalho e pelo aparecimento de financiamento off-shore

1.1. Globalismos e políticas de territorialização

Cortesão e Stoer (2002:371) entendem que na relação Educação/globalização as dimensões cultural e normativa do processo de globalização são delimitadas nos seus efeitos pela dimensão sócio-económica, podendo ainda ser identificados alguns mecanismos supra Estados que influenciam as políticas Educativas, como é o caso de empréstimos e planeamentos normalizados ou a harmonização, disseminação, standartização, interdependência e imposição de medidas obrigatórias, mecanismos que denominam de “globalismos localizados”, sendo a educação simultaneamente um *globalismo localizado* e um *localismo globalizado*, traduzido na imposição de uma cultura a outras, através, por exemplo, da uniformização e homogeneização da escola obrigatória associada à construção do Estado-Nação.

Esta leitura situa Portugal em ambas as posições na medida em que, dada a sua história, língua, e proximidade com os PALOP's, estabelece com estes países uma relação de *localismo globalizado* onde os interesses económicos e de ajuda têm levado à cooperação (muitas vezes acrítica), ao mesmo tempo que está sujeito ao *globalismo localizado*, decorrente da sua situação na Europa e no Mundo.

Numa aproximação à análise da transnacionalização no campo jurídico, proposta por Boaventura Sousa Santos, Cortesão e Stoer (2002) propuseram-se cartografar a problemática da transnacionalização do campo educativo Português. Tendo em conta a posição de Portugal no sistema mundial, a trajectória histórica e entrada/passagem na modernidade e as relações jurídicas nacionais e internacionais, analisam diferentes formas de transnacionalização do campo educativo e identificam a coexistência de tendências regulatórias e de tendências emancipatórias no campo educativo. Concluem que os processos de transnacionalização cujo efeito dominante é mais regulador, relacionam-se com situações em que o enquadramento sócio-económico é determinante; privilegiam opções meritocráticas e as decisões são tomadas a nível mais global (FMI, Banco Mundial, OCDE, U.E.). As transnacionalizações de carácter emancipatório relevam a importância de valorizar o peso determinante das características sócio-culturais; privilegiam opções democráticas e valorizam o local, (projectos, movimentos, organizações, associações, ONG's...).

Os autores identificam, assim, na política educativa portuguesa *localismos globalizados*, que se manifestam em situações de transnacionalização das políticas e decorrem das propostas baseadas nos modelos curriculares de carácter neocolonialista que reproduzem os modelos portugueses em culturas africanas, e das quais resulta a “divulgação folclorizada” da cultura portuguesa e erudita nos PALOP's, e *globalismos localizados* que decorrem da adopção de políticas globalmente estruturadas, que se traduzem através dos efeitos de mercadorização e de práticas educativas e curriculares, quer de cariz predominantemente regulador que emancipatório.

As políticas de territorialização que têm vindo a ganhar dimensão nos últimos anos, inscrevem-se no processo de transnacionalização, cujo carácter é tendencialmente emancipatório. Com

efeito, as políticas tendentes a descentralizar poderes e competências, a promover a participação social e a valorizar o local, tem-se constituído numa estratégia a nível mais global para enfrentar os novos problemas que se colocam nos diversos sectores.

O crescimento global das situações de pobreza e de exclusão social tem levado a União Europeia a fazer uma reavaliação das suas causas e também dos meios para promover uma maior coesão social. A parceria (ou partenariado) tem sido experimentada como uma nova forma de mobilizar o potencial dos actores, de organizações e de recursos a diferentes níveis, desde o local ao transnacional. Assim, as políticas de territorialização e a emergência das “parcerias” ou “partenariados”⁸ na medida em que decorrem de uma reavaliação global das causas e dos meios para promover a coesão social, originando medidas e acções concertadas, correspondem a um *globalismo localizado*. O “partenariado”, referem Rodrigues e Stoer (2000:48), tornou-se “um jargão das organizações internacionais” e aparece predominantemente ligado à

“promoção de relações solidárias num contexto de governação global onde a ‘desregulação’, a ‘competição’ e a ‘privatização’ são as palavras-chave”.

Neste sentido, o “partenariado” surge como um elemento importante para um consenso internacional que possa fazer emergir “uma ordem mundial mais igualitária” (*op. cit.* 48), fazendo parte de um novo vocabulário que apela à reconstruções das relações sociais, das representações individuais e colectivas mas também como um meio de ligar as dimensões políticas, económicas e sociais.

1.2. Globalização e Europeização nas políticas educativas

O modelo de escola que se difundiu – alunos agrupados de forma homogénea, professores generalistas no primário ou especialistas no secundário, espaços escolares em torno das classes, horários rígidos, saberes compartimentados disciplinarmente...- apresenta características comuns à escolarização em todo o mundo. Por outro lado, a estatização da educação está ligada a uma política de profissionalização, de normalização dos professores e de controlo do Estado, que transformou os professores em agentes do projecto social da política da modernidade. Neste projecto político e social, a autoridade dos professores era reconhecida por serem servidores do Estado e pelo seu saber científico e especializado, e portanto autorizado, enquadrado por uma nova forma de intervenção do Estado.

Por outro lado, e constituindo-se numa componente essencial do modelo do Estado-Nação, a escola de massas apela à soberania e defesa nacional e assegura o acesso à cidadania, através da instrução que veicula o carácter integral e universal da sociedade, para formar a nação de cidadãos. O colonialismo que caracterizou a Europa torna-se um elemento fundamental para

⁸ Rodrigues e Stoer (2000) distinguem os conceitos, explicitando que ao primeiro corresponde uma lógica baseada em relações horizontais e o segundo a uma lógica baseada em relações institucionais e verticais de poder

compreender a formação do Estado-Nação e o papel da escola na articulação entre nacionalidade, cidadania e soberania (assunto que já desenvolvemos no primeiro capítulo deste trabalho). O espaço cultural e político da Europa, refere António Nóvoa (1998: 92) constituiu-se numa “referência silenciosa” a nível mundial, impondo uma “ideologia de progresso que é sinónimo de ocidentalização” e onde o discurso filosófico da modernidade é por definição “eurocêntrico”.

O processo de globalização conduziu os Estados-Nação à crise pois os seus elementos identitários tornaram-se fluídos e o próprio estatuto de “cidadão” está em redefinição, à luz de uma concepção cosmopolita e mais alargada dos direitos humanos. Os efeitos deste processo fazem-se sentir na escola por um conjunto de razões, desde económicas – visíveis na redefinição da ligação entre educação e emprego ; culturais – é preciso ter em conta um sistema muito mais vasto de culturas e de sistemas de valores; políticas, na medida em as relações de poder e do conceito tradicional de soberania se alteraram... assistindo-se a uma deslocação e realocação das identidades nacionais e culturais.

Assim, o objectivo histórico da escola na formação de cidadãos, está confrontado com uma diversidade de identidades – não apenas territoriais - tendendo a referenciar-se a uma cidadania universal e desterritorializada. À procura de legitimidade, o Estado tende a fazer reformas que, de acordo com António Nóvoa (1998:95)

“devem ser lidas como discursos autorizados (...) que introduzem novas formas de regulação social no quadro de uma reorganização do Estado e de uma reconfiguração de poderes entre os diferentes níveis de decisão”.

Confrontado não só com a diversidade cultural e social, mas também com a desigualdade social e económica, o Estado recorre a novos modos de regulação, onde se inscreve a educação multicultural e que decorre da sua incapacidade em articular as diferenças com as condições sócio-económicas resultando daí uma folclorização da diferença, designado por Stephen Storer (2001:258) de um “*pluralismo cultural benigno*”.

As estratégias de inclusão/exclusão têm pois que incluir todo o debate e reflexão sobre a educação numa sociedade por muitos denominada da “informação e da comunicação”, onde as relações espaço/tempo se alteraram profundamente e onde os territórios virtuais potenciam o desenraizamento e a perda de referências culturais, favorecendo diferentes formas de exclusão. Como defende Aldaíza Sposati “exclusão e inclusão são parte de uma mesma realidade”(Sposati, 2002:32) já que o “o excluído só o é de uma inclusão”, tornando-se necessário construir os padrões utópicos de inclusão para compreender o movimento inclusão/exclusão permitindo perspectivar uma educação inter/multicultural enquanto movimento social capaz de “neutralizar a lógica de exclusão” (Storer, 2001:259). Tal caminho pressupõe o aprofundamento da democracia e da consolidação dos direitos sociais, políticos, económicos e culturais e o respeito pelas “subjectividades dos actores sociais”, numa atitude epistemológica e política nova que, como salienta B.S.Santos nos dá o direito “a ser iguais

sempre que a diferença nos inferioriza; (...) a ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 1995).

Ao consagrar o conceito de “cidadania europeia” o Tratado de Maastrich produziu consequências directas ou indirectas nos sistemas educativos dos Estados membros que têm vindo a aprofundar uma “política educativa europeia” sobretudo através de “uma estratégia política indirecta” (Nóvoa, 1998:98) expressa, por exemplo, por uma definição europeia de formação profissional, que introduziu uma “sobredeterminação da educação pelo contexto económico e do trabalho” (*op. cit.*, 1998:99); na adopção de “uma política educativa semi-clandestina”, baseada numa racionalidade técnica dos “experts” que tem levado à valorização “das estratégias adaptativas e normativas”, nomeadamente através dos financiamentos, em detrimento de uma estratégia política.

Também Almerindo J. Afonso (1997: 259 e seg.) demonstra como a partir da integração Europeia Portugal condicionou as suas políticas educativas às influências externas, embora nessa altura, “por antecipação”. Com efeito, quando Portugal integrou a União Europeia, não havia exigências específicas para a educação. Contudo, as reuniões de Ministros europeus da educação, pareceres, relatórios, recomendações... exerceram influência e legitimaram as políticas implementadas. Já antes (logo após o 25 de Abril) o Banco Mundial, na imposição de directivas mediante o financiamento do Sistema Educativo, e a OCDE através da publicação de um importante relatório sobre a educação em Portugal (OCDE, 1984), haviam exercido influência e serviram de suporte às medidas “vocacionalistas” da reforma educativa (Afonso, 1997:261).

Desde os anos 70 que os programas comunitários, as recomendações, as subvenções e os apoios económicos definem orientações e mesmo uma linguagem própria europeia, apesar de, simultânea e retoricamente, se “respeitar a competência fundamental dos Estados membros em matéria de política geral de educação”. São cinco as grandes áreas onde as decisões são tomadas a nível europeu: formação profissional, ensino superior, cooperação, informação e controlo e currículo europeu, justificadas com os objectivos da coesão económica e social e no cruzamento de equilíbrios, por vezes contraditórios.

Assim, para além dos conteúdos das políticas, torna-se necessário interpretar as racionalidades dos discursos que as sustentam que António Nóvoa (1998:107) situa em torno de três pólos: a *lógica económica*, onde se apoiam os discursos da necessidade de recursos humanos qualificados, de responder ao deficit económico e à evolução tecnológica para poder competir na economia mundial; o *discurso da qualidade*, que valoriza o saber académico em detrimento da dimensão cultural e reforça os dispositivos académicos de selecção e “tende a encarar a educação como um problema de gestão e organização não como uma questão social e política” (*op. cit.* 1998:109); e a retórica *da cidadania*, definida sem a participação das populações e cuja relação entre direitos legais, cívicos e políticos, varia substancialmente, apesar de os valores da democracia, tolerância, solidariedade e das referências ao multiculturalismo fazerem parte dessa linguagem “legítima”. Esta cidadania de “geometria variável” na expressão de Jaques Delors, traduz-se também nas temáticas da descentralização e autonomia das escolas e na reorganização de novas formas de intervenção política entre o Estado, a sociedade civil e a comunidade escolar, nomeadamente por via de projectos educativos transnacionais e a constituição de “parcerias”.

2. Concepção, concretização e implementação das políticas

Decorre do que atrás se disse que os processos de decisão política não podem ser lidos como meros procedimentos técnicos. Eles correspondem a uma a uma concepção de sociedade e concorrem para as mudanças a realizar em função dela, traduzindo-se nas políticas concretas ou nos aspectos técnicos da sua implementação, justificadas e legitimadas no quadro de decisão política. Os anglo-saxónicos distinguem entre *politics* (concepção política ampla) e *policies* (políticas concretas), nuance que permite distinguir entre o quadro amplo das políticas e as políticas concretas. No entanto a dificuldade em estabelecer uma ligação directa entre ambas coloca-se da mesma forma já que a mediação é feita por técnicos, burocratas e mesmo políticos de diferentes níveis, sujeitas a interpretações e pressões diversas. São três os níveis de análise (Cortesão, L.; Magalhães, A.M.; Stoer, S.:2001:46), das políticas educativas que, embora articulando-se possuem características próprias. A primeiro nível corresponderia, a política dos autores e decisores (todos os que intervêm na definição das políticas); num segundo nível, as políticas concretas ou medidas elaboradas pelo Ministério da Educação e, num terceiro nível, o da interpretação e implementação, levada a cabo pelos que no terreno as concretizam - gestores, professores, pais...

A identificação destes níveis nem sempre é perceptível. Refira-se, a título de exemplo, que alguns políticos têm defendido o carácter emancipatório dos "currículos alternativos" dada a concepção política que está na sua origem: a da integração dos alunos com menores resultados escolares, sugerindo assim uma leitura imediata dos três níveis de análise como projectos de mudança social, permitindo a sua localização filosófica, política e, simultaneamente, técnica. Porém, tal leitura dilui a separação entre os diferentes patamares políticos pois a acção dos técnicos e burocratas não é neutral (Cortesão e alg. 2001:48). Eles são detentores do poder de fazer escolhas políticas, assim como os decisores são responsabilizados pelos aspectos técnicos das medidas, situando-se as opções de uns e de outros em *topos* políticos, por vezes antagónicos. Com efeito, a decisão política de integração e combate ao insucesso localizada num *topos* emancipatório, quando traduzida para medidas concretas como os "currículos alternativos", os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária); a "gestão flexível dos currículos" entre outras, desenvolvem-se num *topos* regulatório, cuja finalidade é a "gestão controlada da exclusão". Ou seja, entre a concepção das políticas, a sua tradução em medidas de carácter técnico e a sua concretização no terreno, torna-se difícil delimitar os *topoi* ou lugares políticos de uma forma simples, surgindo lugares onde convivem várias lógicas.

Por outro lado, a legitimação das políticas já não é um exclusivo dos governos como foi apanágio da modernidade. As metanarrativas educacionais já não têm lugar onde os processos de legitimação são múltiplos e os actores de mudança são heterogéneos assim como os ideais e projectos emancipatórios, sugerindo os autores já citados que "à matriz da concepção da política como *domínio* de mudança se parece substituir uma outra em que a mudança surge como susceptível de ser *gerida, pilotada ou surfada*" (Cortesão e alg. 2001:50) correspondendo a três

"tipos-ideias de decisão" (*op.cit.*53) estabelecidas individual ou colectivamente no espaço de tomada de decisões. A partir de alguns parâmetros dos três tipos-ideias, os autores procuram caracterizá-los, situando-os entre o *topos* emancipatório e o *topos* regulatório. Assim, o "surfar" encontra-se mais próximo do pólo regulatório, apoia-se num quadro teórico funcionalista para tomar decisões limitadas ao contexto e visa o curto prazo. O "pilotar" baseia-se no quadro teórico do interaccionismo, visa o médio prazo e toma decisões que, apesar de reconhecerem o contexto, não o tomam suficientemente em consideração, fazendo uma escolha táctica das estratégias com vista a conciliar os vários interesses em questão. O "gerir" visa o longo prazo, apoia-se na teoria crítica, centra-se no problema e dá ênfase às estratégias para enfrentar a raiz dos problemas em questão que "deixam de ser sociais para passar a ser sociológicos" (Cortesão e alg. 2001: 55).)

A análise das decisões, de acordo estas aproximações, não indica tipos de decisão puros mas apenas tendenciais, já que os parâmetros não são exclusivos de nenhum tipo. Como Cortesão, Magalhães e Stoer sublinham, com a "identificação de uma menor ou maior ocorrência dos aspectos característicos dos tipos-ideias" torna-se possível identificar o seu lugar mais próximo da regulação ou da emancipação, tornando claro que as decisões políticas são distintas e que não se pode separar a concepção política da sua implementação. No contexto actual de globalização, o papel do estado necessita ser pensado nas dimensões local, nacional, regional e global para estabelecer os limites no que respeita à educação pois não se trata apenas de definir "quem é ensinado" e o "que é ensinado" mas "a quem é ensinado o quê" (Dale, 2001).

CAPÍTULO III – A EMERGÊNCIA DO “LOCAL” NO CAMPO EDUCATIVO

Tendo presente o quadro da globalização e suas implicações na educação, que procurei caracterizar no capítulo anterior, ao qual não são alheias as políticas de territorialização da educação, este capítulo procura situar a emergência do “local” no campo educativo e estabelecer as diversas conexões que tal emergência suscita.

A concepção da escola enquanto organização, que coloca o enfoque nas dinâmicas e inter-relações que estabelece, é determinante para contextualizar a acção educativa numa procura de sentido, só possível se tiver em conta a participação e a experiência das comunidades.

A linguagem da territorialização surge assim também como um operador simbólico de grande força, que apela a novas formas de identificação que suscitem disposição para a acção e se convertam em competências das próprias populações.

Porém, o local tem sido visto muitas vezes como um espaço deficitário, um espaço de preservação ou um espaço desqualificado, sendo em qualquer dos casos, objecto de projectos exteriores com o objectivo de preservar ou de compensar. Tais ambiguidades estão longe de ser superadas. Apesar disso, no campo educativo a valorização do local tem surgido como estratégia mas também como processo de mudança. Porém, e por causa das ambiguidades, com lógicas contraditórias...

1. Da Centralidade da Escola à Comunidade Educativa

O desenvolvimento da sociologia da educação, sobretudo a partir dos anos 70, veio demonstrar o modo como a escola produz desigualdades escolares e reproduz desigualdades sociais, pondo em causa as explicações do insucesso escolar baseadas estritamente em factores individuais e demonstrando que factores sociais, culturais e familiares podem transformar-se em desigualdades devido à estrutura e funcionamento do Sistema Educativo (Nóvoa, 1992:13). Por outro lado, a sociologia das organizações escolares, desenvolvida nos últimos anos, tem aprofundado e colocado o enfoque nos processos e dinâmicas dos estabelecimentos de ensino em permanente tensão com o sistema educativo.

Como salienta Rui Canário (1992:166), os anos 60/70 corresponderam aos anos de grandes Reformas pensadas para introduzir mudança e inovação no Sistema a partir de cima e por imposição, evoluindo-se nos anos 80 para a “descoberta da escola” como uma unidade estratégica para uma política de inovação, contextualizada a nível local. A escola começa a ser considerada uma organização ao nível intermédio do sistema educativo e espaço de interacção onde coexistem diversas lógicas, agora reconhecidas como potenciadoras de inovação, o que, na opinião de António Nóvoa é “uma das evoluções mais significativas dos sistemas educativos dos anos oitenta”(1992:9).

Este enfoque na escola corresponde ao debate e ao reequacionamento do relacionamento e das relações de poder entre a administração, as escolas e o “local”. A uma tradição exclusivamente administrativa da escola, entendida como um braço da administração cuja função era aplicar as normas, com os meios que a administração decidia e que bastariam para determinar o funcionamento da escola de acordo com as finalidades também decididas centralmente, sucede uma visão da escola como organização social, inserida no contexto local e com uma identidade e cultura própria e a possibilidade de desenvolver e conquistar espaços de autonomia. Ou seja, a acção e interacção dos actores sociais em presença na escola são agora considerados determinantes para a configuração, funcionamento e dinâmicas da escola, com capacidade de a perspectivar num projecto capaz de enquadrar e dar coerência à acção educativa.

Para alguns autores a concepção de escola enquanto organização tem sido associada ao conceito de empresa, demonstrando a similitude entre ambas e dela importando os referenciais de gestão. Porém, muitos outros autores que se têm dedicado ao estudo da escola, tecem fortes críticas a esta perspectiva, defendendo o seu carácter específico de “interesse público”⁹ e distinguem-na quer das empresas, quer mesmo de outras organizações educativas também designadas por “escolas”.

O que parece ser pacífico é a consideração da escola como organização, embora como reconhece Lima (1994:64) “os discursos políticos não deixam, portanto, de se apropriar de certos sentidos da palavra organização em relação à escola, em detrimento de outros”.

É esta centralidade do estabelecimento de ensino que permite contextualizar a experiência e os seus condicionalismos, construir pontes que articulam os vários níveis de análise e confere aos

⁹João Formosinho, citado por Lima, 1994:54, esclarece que por interesse público entende-se as que “veiculam o projecto básico de sociedade para a educação da geração jovem

actores uma maior inteligibilidade para tomarem decisões, em torno de três dimensões da escola: a *forma escolar*, ou a forma de conceber os processos de aprendizagem; a *organização escolar* e a *instituição escolar*.

Rui Canário (Revista Educação, vol. IX) propõe três eixos para analisar tais dimensões da realidade educativa: o nível *macro* ou nível de política educativa; o nível *meso* que respeita os processo de regulação local e territorialização; e o nível *micro* ou da acção, que respeita à natureza do trabalho e da relação pedagógica. Estes três níveis, embora se articulem, não se condicionam e a eles corresponde uma construção argumentativa: o primeiro, relativo ao nível macro “defende que a exclusão social constitui um fenómeno de natureza estrutural, que pertence à esfera do mundo do trabalho que se repercute na escola, mas que não é resolúvel na escola nem pela escola”; o segundo relativa aos processos de regulação ao nível local defende a necessidade de ultrapassar uma visão redutora dos “territórios”, construindo territórios susceptíveis de criarem dinâmicas de interacção entre o escolar e o não escolar, e uma terceira dimensão que se prende com a forma como a escola, personalizada nos professores, tem que transpor uma visão desvalorizada dos alunos capitalizando a heterogeneidade cultural como uma mais valia na relação educativa.

A escola, agora considerada como uma organização, emerge como uma alternativa possível numa procura de sentido, que busca na construção de um espaço de interacção e de cooperação localmente contextualizado, as respostas mais adequadas às situações particulares. Deixando de ser encarada como o conjunto de edifícios ou de salas de aula, a escola assume-se como um lugar concreto de investimentos vários, com uma identidade. Assim a noção de escola/edifício, entendida como um braço do Estado e que se limita a reproduzir as políticas centralmente definidas, tende a evoluir progressivamente para a noção de escola/ comunidade educativa, noção que evoca a construção de um espaço social ancorado num sistema de interacções e na partilha de valores e objectivos comuns. Trata-se afinal de estabelecer uma intertextualidade entre o “escolar” e o “profano”¹⁰ de que fala José Alberto Correia.

2. A procura de um sentido para a acção

Hoje a sociedade pede à escola que forme cidadãos lúcidos e activos capazes de assumirem as suas responsabilidades a nível local mas também a nível nacional, europeu e mundial, como forma de estabilizar as tensões decorrentes dos conflitos sociais e de restaurar o sentimento de pertença e de solidariedade face à crise do Estado-Nação e do Estado Providência.¹¹

Pede-se ainda à escola que prepare os alunos do ponto de vista profissional, para a mobilidade, flexibilidade e abertura a outras culturas, ao mesmo tempo que lhe pede para reforçar os marcos

¹⁰ Parece-me particularmente feliz esta associação pois evoca todo o simbolismo que opõe o “religioso” ao “profano”

¹¹ O Estado Nação associou e estabilizou a ideia de que ao Território Nacional está associada a ideia de soberania e de defesa nacional, o que supõe a existência e diferenciação entre o “nós” e os “outros”. Na Europa, as fronteiras físicas foram abolidas; as fronteiras simbólicas entre países tornam-se cada vez mais fluidas, abalando fortemente esse sentimento de pertença.

culturais locais para que não se extingam, criando tensões no sistema educativo difíceis de superar.

Por outro lado, a nova relação espaço/tempo provocada pela instantaneidade da comunicação através das redes digitais, o surgimento do virtual coabitando com o real e tangível e a aceleração do processo científico e tecnológico que têm conduzido a uma cultura do “zapping” e do “surfing” como símbolo do superficial em lugar de uma busca e aprofundamento de conhecimentos, acelerou e acentuou estas tensões. Os territórios virtuais, potenciam o desenraizamento e a perda de referências culturais ao mesmo tempo que apelam a novas formas de mobilidade que ignoram fronteiras, constituindo novos desafios para a escola e para os Estados-Nação.

Mobilidade e flexibilidade são palavras que, simultaneamente, desorganizam e em torno das quais se organizam as vidas das pessoas, com vista a poderem adaptar-se o mais rapidamente possível às condições de competição associadas ao processo de globalização que mudam a um ritmo acelerado. Este processo centralizado nos grupos económicos gigantes exige, por outro lado, uma gestão descentralizada fazendo emergir um novo paradigma de gestão com base na dialética entre o global e o local. Crescem assim os apelos à participação regional e local e termos como a “descentralização” e “autonomia” dominam os vários discursos, a que não tem correspondido uma acção concreta e coerente.

A valorização do “local” tem-se reflectido nas políticas de administração da educação, nomeadamente através da territorialização dessas políticas e da redefinição do papel do Estado, que assume uma função eminentemente reguladora, e, ainda, com uma pseudo partilha de poderes entre a Administração Central, Local e as escolas - que regra geral revela ser apenas uma desconcentração e não uma partilha.

Como já referimos, a crise que atravessa o sistema educativo prende-se com a crise do próprio estado e do modelo que serve de paradigma de referência às escolas. Ao Estado não é reconhecida a legitimidade de outrora de se assumir como Educador inquestionável; o conceito de Estado-Nação é posto em causa pela nova ordem europeia e mundial, as reformas encetadas pelos governos não produziram as grandes mudanças tantas vezes anunciadas e o modelo de relação pedagógica com base na ideia de homogeneidade que continua a servir de referência à organização escolar, cada vez está mais desajustado à heterogeneidade que hoje caracteriza as escolas.

2.1. Descentralização e autonomia, um imperativo da territorialização

A valorização do “local” revela-se assim como uma possibilidade de contextualizar as políticas educativas emanadas centralmente a nível nacional e transnacional - nas instâncias de decisão europeias e outras instâncias mundiais - assim como permite que os decisores políticos façam “uma avaliação (...) que permita identificar resultados” (Derouet, 1996:66) em função do investimento e dos meios disponibilizados, a partir das escolas “enquanto lugares onde se

concretizam as políticas educativas (...) e locais em que os actores devem arbitrar exigências contraditórias" (Derouet, 1996:67).

A discussão em torno de um modelo de direcção, administração e gestão das escolas que se ajuste à realidade social, traduzindo-se em respostas diversificadas e tendo em conta a heterogeneidade dos indivíduos, tem vindo a realizar-se desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, embora, como sublinha João Barroso, as medidas políticas de reforço da dimensão local da educação tenham sido muito tímidas, sem coerência e, por vezes, com lógicas contraditórias (Barroso, 1999: 138).

O desafio que se coloca vai no sentido de transferir poderes e funções de nível nacional e regional para o local, reconhecendo-se a escola como um local de gestão e a comunidade escolar - pais, organizações locais, autarquia ... - como parte implicada na tomada de decisão. O reforço da autonomia das escolas, por outro lado, assenta em alguns pressupostos que se prendem com alterações profundas das políticas em geral, mas também das estruturas e das práticas dos actores sociais. A transferência de competências para as autarquias num quadro de territorialização das políticas educativas, o fortalecimento das escolas através da valorização da sua dimensão política, pedagógica e sócio-organizacional, a criação de efectivas condições de participação dos elementos internos e externos à escola e uma função reguladora do Estado que assegure um serviço público de educação de qualidade, são condições para o reforço da autonomia das escolas (Barroso, 1999: 140).

Na história da nossa educação refere, João Barroso (1999a:13) a regulação (ou regulações) é marcada por tendências na relação de forças entre três pólos: Estado - Professores - Famílias e outros elementos da comunidade, configurado até agora alianças bipolares "de dois contra um". Entre os extremos do mais Estado que alguns defendem e a lógica de mercado puro que outros advogam e que tem como referência o modelo de "autonomia dura" (*op. cit.*, 1999a:13 e seg.) das reformas neo-liberais levada a cabo por alguns países como a Austrália, Reino Unido ou Estados Unidos da América, em Portugal (à semelhança de Espanha e França) tem-se adoptado um modelo de "autonomia mole", em que as iniciativas de autonomia se destinam quase exclusivamente a "aliviar a pressão sobre o Estado, preservando o seu poder, organização e controle".

Defende o autor citado que entre estes extremos é possível encontrar um equilíbrio entre os três pólos que deverá originar uma regulação igualmente equilibrada - lógica comunitária (*op. cit.*, 1999a:19) onde ao Estado compete garantir a equidade e a eficácia, intervindo, regulando, incitando à mudança e compensando as desigualdades, exercendo sobretudo uma função moderadora e com *legitimidade democrática*. O pólo dos alunos, pais e comunidade em geral, tem uma função essencial do controlo social através da participação, debate, acordo e compromisso que lhes dá a *legitimidade da cidadania*. O equilíbrio deste pólo passa de uma configuração macro, para acordos locais através de compromissos, parcerias e negociação.

Por seu lado, o pólo dos professores tem a finalidade de prestar um serviço público, através da competência, relação e confiança que a *legitimidade profissional* lhes dá, ancorada numa ética que, como refere Gómez (2002: A Página, nº 113) se situa "no quotidiano das atitudes, das condutas e dos comportamentos, transversal a cada realidade vivida" que os compromete com

"novas leituras do "contrato social" que sustenta a formação de "cidadãos conscientes, livres e responsáveis" na construção de uma sociedade mais justa.

O reforço da autonomia não pode ser definido de modo isolado sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas, que no quadro do sistema público de ensino é uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes do governo, da tutela e da administração, quer pelo poder local no quadro do processo de descentralização. Uma política destinada a reforçar a autonomia não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas, poderes e regras. Tem que assentar na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público da educação consagrados na Lei fundamental. Por outro lado, como salienta Joaquim Sarmiento, o reforço da autonomia não pode ser considerado como uma obrigação para as escolas, decidida administrativamente, mas sim como uma possibilidade de que as escolas dispõem e que lhes confere a "capacidade procurarem em si mesmas as finalidades da educação" (Sarmiento, 1998:44), intervindo directamente nos processos de decisão (e não apenas aproveitando as margens que permitem estratégias autonómicas mais ou menos ocultas) que possibilitam processos de renovação e de mudança. Por outro lado, a autonomia tem que ser entendida como um investimento nas escolas que tem custos e que se baseia em compromissos que deverão traduzir-se em benefícios.

A descentralização enquanto transferência de competências do centro para a periferia, por si só não põe em causa a estrutura escolar, enquanto que a territorialização pressupõe a ideia de policentralização ou de vários pólos de poder em rede, que, como salienta João Barroso (1998) corresponde à passagem de um sistema vertical de poder para um sistema recticular de poder. O sistema escolar, que tem uma visão vertical de poder, segundo o mesmo autor, deverá evoluir para um sistema de escolas que construa o poder a partir delas, territorializando as políticas e acção educativa e dando expressão à dimensão local das políticas educativas.

As finalidades deste processo desejável de territorialização - que pressupõe descentralização e autonomia - são a contextualização e localização das políticas e a acção educativas, contrapondo a homogeneidade das normas e processos à heterogeneidade das formas e situações; conciliar o interesse público (na busca do bem comum para o serviço educativo), com o interesse privado (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e famílias); fazer com que, na definição e execução das políticas educativas se passe de uma lógica de submissão (vertical) para uma lógica de implicação (lógica recticular); passar de uma relação de autoridade de controlo vertical, monopolista e hierárquico do Estado para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e horizontalização dos controlos (centrais e locais).

2. 2. O “Território educativo” como operador simbólico

O reforço da autonomia das escolas ligado a uma mais estreita ligação ao território e às comunidades, tem integrado os discursos educativos embora a univocidade entre o discurso e o objecto a que se reporta seja instável, já que as referências desse discurso estão em crise.

A construção social e histórica das relações entre território e nação conduziram à mitificação desse mesmo território através da socialização do espaço nacional, que surge como o espaço des-subjectivado do cidadão e da cidadania. Ao cidadão, por seu lado, estão associados um conjunto de direitos e de deveres que lhe exigem competências enquanto cidadão, sendo a instrução a condição para aceder à cidadania.

Sendo a palavra o operador simbólico máximo da educação, facilmente se compreende que o “território” se tenha tornado nos últimos anos como um outro operador simbólico de grande força. A linguagem associada ao território aparece normalmente carregada de afectividades e subjectividades que significam espaço de investimento e de controlo; um espaço de vinculação afectiva ou que induz à sua criação. O “local” confunde-se ou integra o “território” e, como refere Angelina Carvalho (1998:59) é “o espaço reconhecido e reconhecível de intervenção das instituições ou dos actores sociais, das lógicas dominantes de acção, das diferentes dimensões que aí se encontram”.

O território educativo, enquanto operador simbólico, constrói um espaço conhecido, um território seguro, onde a disposição para a acção se converte em competências, a partir da familiaridade, da auto-confiança, do reconhecimento de potencialidades locais, tornando-se num objecto de disputa e mesmo de mercado, como já está a acontecer.

Ao território são assim associados uma multiplicidade de sentidos positivos. Mas, o território só se tornou objecto de discurso porque houve um afastamento das pessoas, um desenraizamento, tornando-o num objecto de reflexão. Através da linguagem, o “território” reconstrói-se como modelo, tornando-o autorizado e inteligível e constitui-se em “mundos possíveis” com os quais se estabelecem conexões e identificações.

Esta construção simbólica do território que apela e valoriza as subjectividades, admite a coexistência de “mundos diferentes”, com as suas linguagens específicas e os seus códigos próprios ou seja, admite a tolerabilidade que permite, retoricamente, aceitar a diferença e a negociação. É o princípio da tolerabilidade que estabelece a proximidade entre o território como um espaço de problemas e a escola como um espaço de resolução desses problemas.

No entanto, muitas vezes o espaço educativo exterior e o espaço da escola, revelam-se incompatíveis, já que o espaço exterior não se constitui como referência e é visto com défice.

O “local” apresenta-se assim com um papel ambíguo. Originalmente é um espaço deficitário, susceptível de admitir o acesso à cidadania que não é local, é global. Tendencialmente, hoje, é construído enquanto preservação e, portanto, desterritorializado. Um outro “local” é o sub-urbano, também desqualificado ou com deficit de qualificação profissional. O “local” dos subúrbios é ainda mais desqualificado e objecto de terapia onde se “aplica” um projecto exterior com o objectivo de dotar as populações daquilo que elas não têm. Existe ainda o espaço desterritorializado da internet, este também com grande défice de sociabilidade.

Apsar destas ambiguidades, o "território" e o "local" surgem como estratégia educativa, definindo uma nova gramática educativa para a reconstrução dos modelos cognitivos, atribuindo-se-lhes um espaço de maior interação social e uma plataforma onde se reflectem várias lógicas, por vezes antagónicas.

O drama da escola é que continua a ser uma instituição ligada ao passado uma vez que continua a transmitir testemunhos e conhecimentos nos quais os alunos não se revêm. É sobretudo através da transmissão de conhecimentos que a escola assegura o princípio da identidade; enquanto o território educativo afirma a diferença estruturando o discurso com base na especificidade da escola, valorizando as subjectividades de forte valor simbólico e afectivo. Ou seja, continuamos a ter os mesmos princípios de justiça - a igualdade de oportunidades e a eficácia - mas transpostas para o local, levando Rui Gomes (1996:92) a salientar que "as comunidades interpretativas locais não têm conseguido confrontar as diferentes irracionalidades globais de que o sistema educativo é portador"

A transferência para um espaço social local com forte controlo do Estado - um Estado máximo que se apresenta como mínimo, na opinião de Rui Gomes - responsabiliza o local fazendo emergir princípios de justiça a partir da escola - agora novamente consideradam bem comum - princípios esses que já não são redutíveis aos dois princípios enunciados. A escola agora tem que se constituir num bem comum entrando num processo de instabilização o que, além de bem comum, a transforma também num problema comum .

É esta aproximação entre a escola e a comunidade educativa, que, através de um processo de mobilização, permite que se realize o acto educativo.

2. 3. A “mobilização” do local

A noção de “mobilização”, refere Van-Zanten (1994:75), designa a adesão de um núcleo de actores a uma acção colectiva a desenvolver, podendo-se distinguir duas dimensões neste processo: a dimensão cultural que incorpora os novos valores que servem de suporte a novos modelos de referência; e a dimensão instrumental, ou seja, a utilização dos recursos que permitem construir quadros de acção comuns.

Esta noção, desenvolvida pela sociologia sobretudo no estudo de acções de protesto colectivas, parece adequar-se ao estudo do fenómeno educativo no que respeita às políticas de territorialização. Sendo os poderes locais susceptíveis de se mobilizarem, em determinadas condições, tal implica que eles possuam margem de liberdade para elaborar um projecto global dentro do seu quadro de acção administrativa. Implica ainda ter em conta a posição de interface dos membros do sistema político local que substitui o poder central e é porta-voz de certos extractos da população.

Esta adaptação do termo “mobilização” supõe ainda uma melhor definição do espaço local, admitindo-se que este espaço esteja associado a novos valores como a democracia local, a convivialidade ou a ecologia, podendo também funcionar como recurso instrumental ao reunirem um conjunto de novas personalidades, cujas estratégias individuais e colectivas de

construção de uma identidade social, estão muito ligadas a estratégias residenciais. Destacam-se assim novos actores, com participação activa na vida política e associativa local, desenhando-se o local como espaço privilegiado de formação de recursos e de novos quadros de socialização para uma fatia mais larga da população.

Por outro lado, a mobilização supõe ainda a escola como um espaço potencial de mudança; um espaço onde os actores dispõe de autonomia para elaborar os projectos e definir estratégias; um espaço permeável às influências externas, deixando-se “contaminar” pelo social.

Porém, os factores que influenciam as orientações políticas locais, a diversidade de representações sociais presentes e a variedade (e desigualdade) de meios de que dispõem, originarão caminhos diferentes na “mobilização” e lógicas diferentes a orientarem a acção.

2. 4. Lógicas em conflito na Territorialização das Políticas Educativas

As ambiguidades já assinaladas têm conduzido a diferentes lógicas na territorialização das políticas educativas. A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)¹² constituíram-se com base numa concepção predominantemente geográfica e accionaram mecanismos e estratégias de discriminação positiva através da atribuição de mais recursos, numa lógica de territorialização que faz um diagnóstico não centrado na individualidade de cada aluno, mas na caracterização dos fenómenos territoriais e conjuntos de toda uma população delimitada por um território.

Inspirados nos ZEP (1982) Franceses que por sua vez se inspiraram em algumas experiências de discriminação positiva levados a cabo nos EUA, os TEIP surgem na continuidade desses movimentos dos anos 60. Sublinha Rui Canário (2000: 125 e seg) que nos TEIP coexistem diferentes lógicas que vão desde a lógica da igualdade de oportunidades, de discriminação positiva, da territorialização e da gestão e controlo social.¹³

Para o autor em referência, a estratégia integrada de desenvolvimento que torna pertinente a construção de territórios educativos, fica esvaziada pelo carácter redutor do conceito de “território escolar” ser coincidente com o “território educativo” nas políticas que têm sido implementadas, revelando uma regulação burocrática, administrativa e centralizada que impossibilita a construção de autênticos “territórios educativos” com parceiros e outras instituições locais não escolares.

Sendo a metodologia das políticas de territorialização tão importante como o seu conteúdo, duas lógicas são assim evidenciadas e às quais correspondem diferentes soluções organizativas: a lógica do “território escolar” ou a lógica da reforma (instituída) e a lógica do “território educativo” (instituinte) (Canário e alg. 2001:127).

¹² Criados através do Despacho 147-B/ME/96

¹³ Os currículos alternativos situam-se nesta lógica de gestão e controlo social, pois destinam-se a permitir que as crianças abrangidas cheguem ao 9º ano. Rui Canário sublinha que, a nível pedagógico, o currículo alternativo organiza-se do mesmo modo da forma escolar, ou seja, no sentido de produzir exclusão.

Podemos dizer que à primeira lógica, corresponde uma solução organizativa que se situa num *paradigma de continuidade* (Correia, Aprende, nº52) onde a retórica da autonomia, a invocação para que a escola se sensibilize à diferença, insensibilizando-se às trocas de pontos de vista, não são incompatíveis com as tendências que instituem a “cidade industrial” como modelo desejável do funcionamento da escola e a “cidade comercial” como modelo regulador das relações da escola com a comunidade. Estes são os paradigmas dominantes que têm servido clientelas e que estão em sintonia e inter-relação com as tendências supra-nacionais que têm colocado a escola em primeiro lugar ao serviço dos interesses económicos, travestidos ou dissimulados em interesses individuais. A lógica gestionária deste paradigma, resulta de processos instituídos ou decididos centralmente e depois exportados para a periferia, onde a forma e a instituição escolar dominam, sobrevalorizando-se as questões técnicas e didáticas e onde o território é pensado administrativamente e promovido pelos processos de reforma através dos normativos.

Neste *paradigma de continuidade*, a instituição escolar continua a encarar predominantemente os alunos como um obstáculo à acção educativa e não como recurso para promover situações de aprendizagem. Por outro lado, tem como base a mesma forma escolar que fez uma ruptura com a experiência como forma privilegiada de aprender, sendo esta ruptura tanto maior quanto maior for a distância social entre a escola e os alunos.

A organização pedagógica¹⁴ determina uma organização com base na uniformização, sempre num esforço de reduzir a heterogeneidade, procurando homogeneizar e reduzir a complexidade. Tal desvalorização da “experiência dos aprendentes” (Canário, 2000), radica em cinco características fundamentais: a extraterritorialidade da acção escolar resultantes da separação do processo de aprendizagem e da experiência; a tónica colocada na vertente técnica da aprendizagem que torna invisíveis os efeitos não previstos da formação; um processo de acumulação e repetição de informação que se sobrepõe à lógica de produção do saber; uma relação “unívoca, sequencial e linear” entre a teoria e a prática, em que a prática é uma mera aplicação da teoria, impedindo a desejável relação dialéctica; os alunos são predominantemente vistos como problema, fazendo-se um levantamento dos déficits ou das lacunas para determinar as suas “necessidades”, e raramente valorizando a experiência dos alunos como um potencial enriquecedor e um recurso educativo.

A segunda lógica, que Rui Canário considera a lógica instituinte do território educativo, assenta na construção de um sentido para a escola, onde o reforço da autonomia, da democracia participativa, da mobilização de recursos e de promoção de desenvolvimento se inserem numa lógica comunitária ou, para usar a terminologia de José Alberto Correia, num *paradigma de interpelação* (Aprender nº 52) que promove o diálogo entre saberes formais e informais, superando a conflitualidade entre o escolar e o “profano”.

O Território Educativo tem assumido tendencialmente o significado de que o trabalho se organiza a partir da escola, esgotando-se cada vez mais o educativo no escolar. Conta com instrumentos como o projecto, os regulamentos e outros contratos, enquanto instrumentos reguladores da “comunidade educativa” que asseguram a própria sobrevivência da escola e

¹⁴ Este tipo de organização tem origem numa relação dual entre professor e aluno, e, com a escolarização, passa a uma relação professor / turma, pretendendo ensinar a muitos como se fosse a um.

pressupõem uma harmonia entre a escola e o território educativo. Verifica-se assim, uma transferência dos grandes referenciais míticos de identificação nacional para o território ou comunidade que evoca um local sem conflito, onde reina a harmonia e um certo regresso mítico ao território que surge com grande força como um espaço de investimento afectivo, de contrato com base na experiência do indivíduo. Porém, enquanto espaço de interacção social por excelência, tal harmonia e ausência de conflito têm que ser questionadas.

3. A construção de uma escola enquanto “cidade educativa”

Em ordem ao que tem vindo a ser argumentado, torna-se necessário construir representações complexas e multifacetadas, contrárias a uma visão unificadora e simplista das escolas. Esta reconstrução vê as escolas enquanto locais onde coexistem diversidades de culturas e diversidade de pontos de vista, muitas vezes conflituais. A história do desenvolvimento da escola mostra claramente que esta perspectiva tem estado arredada do seu interior, sem interacção de pontos de vista mas antes com imposição de um ponto de vista, aquele que impõe um saber de vocação universalista e positivista, que tende a anular ou a hierarquizar todos os outros saberes ou pontos de vista.

A “cidade educativa” é uma construção local, uma construção argumentativa, que justifica as justiças educativas, tornando-se desejável, no plano epistemológico, que as categorias de análise da escola se façam a partir das gramáticas das formas de vida que enfatizem os percursos dos actores antes ou fora da escola e não apenas dentro da escola.

Esta perspectiva implica uma racionalidade comunicacional que dá ênfase às relações entre os actores e surge como alternativa à racionalidade estratégica dominante, permitindo que as várias narrativas se repliquem e confrontem. Nesta racionalidade comunicacional, o conceito de “autor” substitui o de “actor” no sentido em que o autor se autoriza no campo educativo, agora considerado como um sujeito reflexivo que atribui sentido às suas acções.

Neste paradigma, o que está em causa é descobrir o não escolar que está presente na escola e que permita uma argumentação comunicacional, no sentido de trilhar caminhos em lugar de fazer desvios, constituindo-se como uma possibilidade de procurar sentidos, de situar adequadamente as acções nos contextos culturais, pois, como refere Vila (1998:21) se os significados se constróem na mente, a sua origem é cultural, tornando-se inseparáveis e interdependentes os processos do conhecimento e da comunicação.

Como se referiu, o paradigma da “interpelação”¹⁵ propõe essa relação entre os saberes universais ou escolares e os saberes particulares da comunidade, de modo a que não se anulem mas antes se completem e enriqueçam. Mas, para isso, não basta melhorar o clima ou estabelecer o diálogo mantendo o currículo inalterável: é necessário que essa interpelação se torne consequente ao nível da organização escolar no seu todo.

¹⁵ Proposto por José Alberto Correia

Encarar as relações da escola com o local numa base de respeito mútuo onde se procurem convergências ao invés de tornar evidentes as divergências, implica também uma nova postura face às famílias e à comunidade. Neste caso, elas são olhadas como fontes de aprendizagem reconhecendo-se a importância de incorporar no currículo os valores e as culturas minoritárias em presença, encarando os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras de sucesso educativo. Este olhar abandona a perspectiva do déficit e “recusa modelos remediativos de combate ao insucesso porque acredita que a melhor educação para os mais aptos é a melhor educação para todos” (Marques R. e al.1995:37).

Uma escola pensada enquanto “cidade “ a construir ou seja, enquanto espaço de exercício dos direitos de cidadania e de participação democrática, que valoriza “a gramática das formas de vida”, constrói redes de relações que a qualificam, diversificam e enriquecem, tornando-a passível de ser reconhecida numa escala de valores colectiva, em favor da qual a sociedade se organiza construindo os dispositivos que lhe permitam aceder a essa “cidade”. Boltanski e Chapiello (1999: 627) referem que a “cidade educativa” enquanto construção do bem comum, é reconhecida como um valor que lhe confere uma dimensão moral autónoma compreendida

“um pouco na lógica do círculo hermenêutico, como um momento de um processo de reflexão por intermédio do qual uma certa forma de vida adquire sentido e um certo mundo é dotado de uma coerência e de um estilo”.

Não se trata de abandonar a preocupação com o desenvolvimento cognitivo dos alunos mas antes acrescentar a essa finalidade a qualificação dos seus contextos de vida, assumindo os projectos como utopias de um colectivo que orientam a acção, numa lógica de construção permanente ou de “intertextualidade” que procura os sentidos dessa acção.

O projecto educativo de escola é assim concebido como o instrumento que liga o projecto da escola aos problemas da comunidade, assegurando a ligação que permite a diferenciação por um lado e a identificação, por outro. A regulação local que tem subjacente as ideias de descentralização e de territorialização, não pode perder de vista - aliás compete-lhe assegurar o seu cumprimento - o essencial ou seja

“a capacidade da escola pública em contribuir para combater as desigualdades sociais, para não as acentuar, para promover o desenvolvimento das pessoas e das comunidades, não para as enclausurar em preconceitos obscurantistas; garantir a autonomia das crianças, não para as subordinar a formas subtis ou descaradas de opressão”(Sarmiento, 1998:44)

Não sendo a escola apenas a soma das partes que a integram ou da acção dos seus membros, mas correspondendo antes à organização das relações entre os seus diversos componentes materiais e humanos, ela corresponde a uma permanente construção e reconstrução dos actores sociais. O território educativo visa assim, fortalecer o “ pilar da comunidade” de que fala Boaventura Sousa Santos, em substituição do Estado, visando o controlo local da educação;

constituir-se num espaço de identidade própria e de rentabilização de recursos que possam tornar mais significativa a função da escola.

3.1. A construção de um espaço colectivo de decisão negociada

A transformação da escola no sentido da “produção de consensos dinâmicos em torno de objectivos partilhados” como refere António Nóvoa (1992: 33) exige que se pense a escola de forma global a partir de uma atitude “prospectiva” elaborando estratégias que dêem sentido e coerência à inovação no sentido de refazer “a complexa teia de relações que une recursos de diferentes tipos internos e externos ao estabelecimento de ensino”(Canário, 1992:184)

A estratégia que permite dar expressão a um pensamento à escala do estabelecimento ou de um agrupamento, materializa-se assim através do projecto educativo e constitui um processo de produção colectiva de decisões, acções e operações a partir de interesses e valores dos diversos grupos presentes na escola pois, como refere Manuel Matos (1999:14) “o projecto é o lugar da acção mas o seu sentido pedagógico será aquele que os seus actores nele construirão”.

Apresentando-se como uma possibilidade de afirmação e autonomia profissional, a verdade é que o projecto educativo não tem sido assumido como indispensável a essa afirmação e autonomia, constituindo-se sobretudo numa “intervenção político administrativa estranha à actividade lectiva” e sendo concretizada muitas vezes “como um objecto híbrido, transdisciplinar, indefinido na sua metodologia, conteúdos, objectivos e muitas vezes como uma estratégia folclórica de captação de novos clientes da escola” (*op. cit.*, 1999:14).

Também assim a reflexão sobre as condições que caracterizam os contextos de trabalho dos professores bem como a construção da sua profissionalidade docente implica repensar a formação num quadro de recriação de redes de comunicação e interacção. O sistema de formação desenvolveu-se assentando num paradoxo: se por um lado todos concordam com a formação centrada na escola, por outro, todos fazem ao contrário. A ideia de autonomia e de valorização dos professores e das escolas e a sua ligação às práticas através da formação, é contraditória com as concepções de formação a partir de centros externos e supranacionais ou nacionais centrais que têm sido impostos para aceder aos financiamentos. A dimensão colectiva da escola tem estado ausente da formação, e, em vez de os centros de formação organizarem a formação ancorada na acção, tem-se feito, de modo geral, exterior à escola. Por outro lado, em vez de funcionarem em torno de uma equipa pedagógica, os centros de formação têm funcionado em torno do seu director, revelando-se assim, não uma entidade autónoma de formação numa perspectiva de transformação das escolas e da profissionalidade docente, mas sim regulados pela administração.

Importa repensar e sublinhar a pertinência dos centros de formação a partir de um entendimento da escola como centro desencadeador de espaços de formação que reconstroem as relações e interacções, declarem ultrapassados os modelos de formação baseados nas carências e façam emergir a escola como espaço de reencontro, centrando nela o processo formativo por forma a articular as dimensões pessoal, profissional e organizacional, articulando o saber experiencial, individual e colectivo numa dinâmica de permanente acção/reflexão. A formação assim

entendida, assenta numa lógica onde “a partir da análise retrospectiva das práticas e situações se identificam problemas e se constróem prospectivamente possíveis soluções materializadas em práticas novas” (Canário, 1994: 35), aliando assim as dimensões da *inovação, formação e investigação* (*op. cit.*, 1994:34).

A ideia de projecto educativo, num paradigma de interpelação, terá que ser construído e reconhecido por toda a comunidade educativa, integrando a controvérsia e o confronto que faz parte do processo educativo. É esse reconhecimento no projecto educativo que permite mobilizar e negociar entre os diversos actores sociais e grupos profissionais em torno de uma concepção de escola enquanto "cidade educativa", potenciadora de processos instituintes e endógenos, produtores de inovação e com base numa redistribuição do poder no sentido de uma efectiva devolução de poder às comunidades locais para que possam decidir em assuntos que lhes dizem respeito, como é o caso da escola. (Nunes e Hoven, 1996: 62)

É sobretudo um trabalho de “bricolage”¹⁶ que alia os vários saberes, gere e potencia o conflito para a transformação, integra a experiência do concreto e do vivido, ancorando-se em princípios éticos, referência para uma profissão docente solidária, sem contudo provocar o efeito de “sofrimento ético” (Correia e Matos (2001:17 e 18) mas antes visando combatê-lo. Também a gestão organizacional do espaço escolar é pensada a partir desse projecto, onde o colectivo se revê e com o qual se identifica, proporcionando um debate profissional capaz de acabar com o “sofrimento organizacional”(*op. cit.*, 2001: 18) que o excesso de administração e o predomínio da organização escolar provoca nos professores.

Esta ideia de projecto contém em si a ideia de emancipação, onde a “interpelação” permite construir espaços de participação da comunidade educativa que superam a lógica territorial e administrativa e a escola assume uma atitude de animação comunitária, olhando para a heterogeneidade como uma mais valia que enriquece o colectivo e constrói os instrumentos adequados que permitam a cada um construir percursos emancipatórios. Tal postura exige questionamento e inquietação permanentes, na busca de um sentido de vida que, tal como Rousseau, se atreva a romper com a objectividade instalada, introduzindo “a dúvida, o espanto e a indignação”(Matos, 1999: 74).

3.1.1. Um espaço susceptível de realizar a escola democrática

A reemergência desta ideia de comunidade apresenta-se como uma forma de resistência à homogeneização, potenciando novas formas de sociabilidades e solidariedades, assentes em laços de pertença ligados ao território e à comunidade com condições para fazer emergir “uma cultura do sentimento, caracterizada por uma superação do individualismo racionalista do Iluminismo”(Giddens cit. in Sarmento, 1998:47) que configura novas identidades sociais.

Esta perspectiva tem sido amplamente desenvolvida por Boaventura Sousa Santos (1994) que encontra no sentido comunitário a possibilidade de politizar os contextos de acção potenciando a emergência de uma nova cidadania. Através da análise e denúncia dos vários espaços - tempo

16 Proposto por José Alberto Correia

que concretizam as várias formas hegemónicas em que se estrutura a sociedade (espaço tempo mundial, doméstico, da produção e da cidadania) B.S. Santos (*op. cit.*, 1994:112) coloca no espaço-tempo da cidadania , que é composto pelas relações entre os cidadão e o Estado, grandes expectativas de transformação tendentes a fazer emancipar progressivamente identidades colectivas com capacidade de auto-regulação e potencialmente contra-hegemónicas .

São as comunidades onde prevalecem relações convivenciais (por oposição àquelas onde prevalecem relações autoritárias) e por ele designadas de “comunidades fronteira” que, inspiradas na “comunidade rousseauniana” potenciam a emancipação das populações realizando os princípios da participação e da solidariedade, em relações horizontais que concretizem a autonomia, o autogoverno e a democracia participativa (Santos, 1994: 226).

O espaço comunitário ou território educativo apresenta-se assim como uma possibilidade emancipatória que permite pensar “as comunidades educativas” com capacidade para realizar a escola democrática através da prática de uma racionalidade comunicativa, onde reflexões e sentimentos se conjugam e se trocam entre os vários actores e onde as decisões surgem livremente, superando as divergências que o quadro democrático, em torno da construção de novas dimensões da escola e o apelo à participação, favorecem. Assim a comunidade, como Refere Manuel Matos (1998) constitui-se como “sujeito plural e inter-subjectivo” que é mais que uma “ realidade natural e espacial homogénea, sujeito determinado, mas também determinante das relações materiais e institucionais” que potencia o conflito, “como expressão legítima dos seus interesses”, legitimado pelo confronto da participação. A concepção de cidadania que lhe está subjacente, não visa a subordinação a regras exteriores, mas antes a participação na construção negociada de regras sociais.

Nas palavras de Miguel Santos Guerra (2000:7), “as escolas têm que aprender. Têm de romper com a dinâmica obsessiva do ensino, assumindo-se como uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem” que, não dependendo exclusivamente da vontade de cada um dos seus membros, têm que se apoiar em estruturas que a tornem viável. “As escolas que aprendem” têm a capacidade de se reverem a si mesmas em relação à comunidade e ao mundo em que estão inseridas; têm a capacidade de se encarar como instituições de aprendizagem e de se centrar na esfera dos sentimentos que estruturam a identidade.

CAPÍTULO IV – O NOVO PAPEL DO ESTADO E A POLÍTICA DE PARCERIAS

Os conceitos de “território” e “territorialização” têm vindo a ganhar cada vez mais importância na discussão em torno da escola ao mesmo tempo que o enfoque do “nacional” se esbate em favor das dinâmicas locais, onde a descentralização ganha particular importância, uma vez que favorece o aparecimento de parcerias e de entendimentos fortes, susceptíveis de provocar mudanças na escola. Tal enfoque no local deve-se, por um lado, à incapacidade do Estado fazer face aos crescentes problemas sociais e gerir a complexidade e contradições do sistema educativo; por outro lado, porque a evolução do conceito de desenvolvimento reabilitou o “local” e as suas figuras.

Esta nova concepção de desenvolvimento exige repensar o papel da educação, no sentido de romper com uma ideia de educação para a qualificação de recursos humanos, como pré-requisito para o desenvolvimento económico, passando a integrar uma dimensão mais abrangente e mais globalizante; uma dimensão que não fica dependente de critérios económicos mas que visa melhorar a qualidade de vida das pessoas, individual e colectivamente consideradas. A transferência para o espaço social local potencia a emergência de critérios de justiça a partir da escola, agora de novo considerada um bem comum, mas também poderá significar uma nova forma de regulação dissimulada do Estado.

Ao nível do discurso político, temos assistido a uma crescente e mais explícita referência ao “local” onde os termos “territorialização”, “comunidade educativa”, “abertura à comunidade” e o termo “parceria” que actualmente domina a retórica, surgem nos textos oficiais que implementam as políticas, como um novo paradigma organizativo, constituindo-se por isso num constrangimento ao desenvolvimento de reais dinâmicas de envolvimento e participações locais, distanciando os princípios “pedagogicamente correctos” dos enunciados políticos do que é realizado.

A dominância do conceito “escola em parceria” sobre o de “escola aberta à comunidade”, transporta-nos, numa primeira instância, para um potencial dispositivo de cooperação colectivamente pensado, impregnado com o conceito de “participação” onde a escola se assume como agente de mudança, como espaço agregador de interesses, necessidades e desejos, geradora de dinâmicas capazes de os satisfazer, que conhece e rentabiliza os recursos da comunidade e é capaz de construir uma cultura de alteridade capaz de romper com os padrões de dominação culturais, respeitando, sem hierarquizar, as várias culturas que coabitam nas comunidades educativas. Porém, a sua normatividade anula esse potencial, correndo-se o risco de se manterem todas as formas tradicionais de relacionamento da escola com a comunidade, agora sob o conceito de “parceria”.

O “contrato” resultante das “parcerias”, se por um lado pode apelar a uma maior co-responsabilização da “comunidade educativa”, pode, por outro, tornar-se um instrumento eficaz de desresponsabilização do Estado e de fortalecimento de um mercado educativo.

Assim, as questões colocadas pela actual predominância do conceito “escola em parceria” motivaram o interesse de aprofundar esta temática, o que me leva a começar por equacionar as

ideologias e discursos que têm servido de suporte às políticas adoptadas na construção da democracia e as alterações ao papel do Estado. É neste contexto, e sem perder de vista o processo de globalização, que as parcerias têm que ser analisadas.

1. Ideologias e políticas educativas depois do 25 de Abril e o fosso entre o discurso pedagógico e o discurso político

Ao analisar as ideologias que marcaram a educação nos últimos 25 anos, José Alberto Correia caracteriza quatro modos ou ideias-tipo de discursos que têm definido a educação inspirados em ideologias educativas que lhes correspondem, consideradas enquanto referenciais "mais ou menos estáveis e coerentes" (Correia, 1999:82) em torno das quais todas as outras se organizaram. São elas a definição política, inspirada na ideologia democratizante e crítica; a definição jurídica, inspirada na ideologia democrática; a definição economicista, inspirada na ideologia da modernização e a definição organizacional, inspirada na ideologia da inclusão.

Assim, o período revolucionário que decorre do 25 de Abril viria a conduzir a uma politização da educação ou a "uma definição da educação inseparável da erupção do político no campo educativo" (*op. cit.* 1999:83), em que a educação está associada à construção do sistema democrático fortemente participado e à construção da democracia no interior das próprias escolas. A este período em que predomina a *ideologia democratizante*, a escola é um espaço de relações intensas, de aprendizagem e exercício da democracia e as comunidades educativas são intervenientes legítimos no processo educativo cuja participação é facilitada por uma flexibilidade organizacional "pensada no registo da reconstrução do social" (*op. cit.* 1999: 106). À ideologia democratizante, suceder-se-ia a *ideologia democrática*, marcada pela construção formal e consolidação da democracia, iniciando o processo de normalização do ensino. Os intervenientes reduzem-se progressivamente aos que detêm uma vinculação jurídica com a educação, construindo-se um edifício jurídico assente na defesa dos princípios formais da democracia. Prevalece uma concepção meritocrática da escola onde a igualdade de oportunidades de acesso à escola é encarada como um bem universal e axiologicamente neutro, assegurada pelo Estado Democrático, a quem compete regular todo o sistema educativo. O enfoque é dado à expansão do sistema educativo e a sua governabilidade no sentido da integração homogénea das escolas sob uma gestão uniformizante do Estado.

Na década de oitenta, ainda de acordo com José Alberto Correia, assiste-se a uma "reconversão semântica" (Correia, 1999:90), caracterizada por uma crescente desreferencialização do campo educativo na construção da democracia e em que as preocupações com a eficácia, a qualidade e a utilidade da educação se sobrepuseram aos ideais emancipatórios e transformadores, tendo o binómio "educação/democracia" dado lugar ao binómio "educação/modernização". Legitima-se a interferência do "económico" no educativo pela importância da Ciência e Tecnologia nos currículos, consideradas de primordial importância no desenvolvimento económico e aumento da produtividade, introduzindo "dualismos educativos" justificados epistemologicamente e assegurando uma diferenciação pedagógica e administrativa, cabendo ao mundo empresarial um importante papel de assegurar as formações tecnológicas e

profissionalizantes, próximas dos contextos de trabalho. A ideologia agora identificada é a da *modernização* que coloca o ênfase na utilidade e eficácia económica, constituindo-se o modelo empresarial uma referência na regulação da educação de onde se importam noções como "flexibilidade", "qualidade", "autonomia", "utilidade" para satisfação dos "clientes" onde o mercado e a "livre escolha" são a solução para as questões sociais. A publicação da LBSE nesta década contribuiu decisivamente para essa reconversão semântica, sustentando o apelo à participação da sociedade civil como sinónimo de participação dos agentes económicos. A educação tem agora como objectivo a satisfação dos clientes, sempre em referência a um ideal de modernização que tudo reduz à sua utilidade. A lógica emancipadora de relação do homem com o trabalho é reduzida a uma relação instrumental, com reflexos na relação entre educação e formação, esta última reduzida à formação profissional ao serviço das necessidades empresariais.

A *ideologia da inclusão*, segundo o mesmo autor, desenvolveu-se sobretudo na década de 90, procurando estabelecer alguma distinção entre as lógicas de gestão das questões sociais e das questões empresariais, introduzindo no campo educativo dinâmicas com vista a fazer frente à exclusão social. Sem abandonar as preocupações da ideologia da modernização, a utilidade instrumental dos saberes é agora equacionada não apenas em termos económicos mas com ênfase na gestão dos problemas sociais. A flexibilidade organizacional das escolas é agora ainda mais exaltada e encarada como a solução para responder à crise do Estado Providência, acompanhada de um aprofundamento da flexibilização curricular "onde se insinuam dois modos distintos de se conceber a cidadania" (Correia, 1999:108), uma destinada aos que se encontram em risco de exclusão e outra destinada aos que integrarão o mercado. A *ideologia da inclusão* dos anos 90 associa-se a uma cultura da tolerância, onde a diferença e a diversidade é consentida mas onde, progressivamente, se oculta a desigualdade social, através de disposições subjectivas que geram indiferença perante a diferença, que surge como "expressão de uma diversidade social" (*op.cit.*108). Em nome do combate à exclusão, desenvolveu-se, sobretudo na segunda parte da década de noventa, "uma verdadeira engenharia curricular" (Correia, 2003:17) através da formulação de respostas educativas diversas (apoio pedagógico acrescido, currículos alternativos, flexibilização curricular, etc), com o objectivo de actuar "cirurgicamente" sobre a diferença sem pôr em causa o sistema. Porém, mantendo o currículo nobre para os alunos ditos "normais", tais dispositivos revelam-se geradores de "novas modalidades de exclusão escolar, mais doces, silenciosas e flexíveis" (*op. cit.* 2003:18).

A flexibilidade organizacional e curricular surge como o único dispositivo capaz de assegurar o ajustamento da acção educativa às necessidades individuais dos alunos, sem ter em conta os efeitos sociais que produzem, atribuindo-se primordial importância aos gestores educacionais e sociais, a quem cabe definir e gerir a educação. As escolas "dotadas de autonomia" são agora responsabilizadas pela qualidade dos seus produtos, estando sujeitas a uma hierarquização social em função dos múltiplos dispositivos de avaliação produzidos pelo Estado. Tal "autonomia" concretiza-se através da elaboração de "projectos" que responsabilizam os seus autores ao mesmo tempo que desresponsabilizam o Estado, permitindo "recriar a legitimidade dos discursos meritocráticos em educação, renovando a noção de mérito" que agora não

decorre das relações dos indivíduos com o sistema mas é uma expressão da qualidade dos indivíduos.

Argumentam Magalhães e Stoer (2002) que a tipologia construída por José Alberto Correia para analisar as políticas educativas no pós 25 de Abril "é construída apenas com base em preocupações pedagógicas, ignorando assim o fosso que existe entre o discurso pedagógico e o discurso político sobre educação" (Magalhães e Stoer, 2002:76). Os autores defendem que só existiu harmonia entre o discurso pedagógico e o discurso político no breve período de 1974/75 em que ambos "concebiam a educação como parte integrante da mobilização revolucionária" (*op. cit.* 2002:78). Com a aprovação da nova Constituição, iniciou-se um período de regulação e normalização, cavando-se um "fosso" entre os dois discursos, tendo o discurso político retomado a escola meritocrática, baseada na igualdade de oportunidades de acesso e cedendo ao poder económico, donde importou os conceitos empresariais; e o discurso pedagógico colocava o enfoque nas conquistas da revolução e defendia uma escola democrática, baseada na igualdade de sucesso.

Este "fosso" terá aumentado nos anos 80, quando as virtudes das escolas/empresas foram apregoadas pelo poder político e o discurso pedagógico alertava para os perigos que daí resultariam, rejeitando uma pedagogia centrada em resultados e não nos processos de desenvolvimento dos alunos. Stoer (2002:46) refere que na segunda metade dos anos 90 este fosso se abriu ainda mais, opondo-se de forma mais acentuada as posições oficiais de defesa do mercado e do direito de "escolha" e o combate à exclusão social que defendia uma escola inclusiva.

A segunda metade de década de noventa, correspondente ao mandato socialista no poder, terá sido marcado por uma tentativa de reconciliação entre o discurso e a acção, preocupando-se em simultâneo com a "performance" e com uma escola enquanto serviço público ao mesmo tempo que o Estado se encontra sujeito a uma agenda educativa em consequência do processo de globalização, resultando daí um "conjunto de políticas educativas híbridas" (Magalhães e Stoer, 2002:79).

Julgamos que a tipologia construída por José Alberto Correia não ignora o "fosso" entre o discurso pedagógico e o discurso político, antes sublinha as ideologias dominantes construídas pelo poder político e que subalternizaram o discurso pedagógico integrando, apesar de tudo, muitos referenciais desse discurso. Nesse sentido, a análise de Magalhães e Stoer vêm tornar tal subalternização mais evidente.

Por seu lado Rui Gomes (1999) argumenta que o discurso educativo deve ser analisado "enquanto construção de experiências que assegurem o crescimento das crenças numa sociedade democrática e igualitária" e "enquanto contributo para a produção de uma força de trabalho estratificada, para uma estrutura ocupacional hierarquizada" (*op. cit.* 1999:158) sugerindo uma distância entre ambos. Apesar de formalmente comprometido com a expansão educativa, as políticas centralizadas do Estado têm reproduzido ineficácia sem que as forças sociais exerçam pressão, pois o próprio Estado as mobiliza quando necessita que aceitem a regulação Estatal. Rui Gomes refere ainda que os discursos decorrem da "articulação não-necessária" entre o Estado, grupos sociais institucionalizados e relações internacionais, cujas

lógicas dominantes determinam e são determinadas por essas articulações mas que seguem as orientações – igualdade e estratificação – dos países do centro da Europa, apesar do discurso retórico e legitimador específico de Portugal enquanto país semi-periférico. O Estado, face a uma legitimidade enfraquecida pela centralidade, assegura uma *legitimidade compensatória* através dos especialistas, “anulando ou reduzindo os momentos de conflito, por intermédio da desqualificação tácita ou expressa das opiniões contrárias dos leigos” (Gomes, 1999: 159) e através da desconcentração do Sistema Educativo e da retórica da autonomia das escolas. Sobre este último aspecto, Licínio Lima (1999:66) refere que

“a escola enquanto organização educativa, empiricamente referenciável e identificável, parcialmente autodeterminada, iniciadora de políticas e de projectos, comunidade em construção e democraticamente governada, instância responsabilizável pelas orientações e pelas acções que nela forem decididas e actualizadas, parte interessada e legítima no diálogo e na negociação com outros interesses e poderes, representará uma imagem puramente idealizada e apenas retoricamente reproduzida, uma metáfora enclausurada no universos dos textos e dos discursos sobre realizações adiadas”

Qualquer que seja o ponto de partida para a análise das políticas educativas depois do 25 de Abril, parece haver grande confluência quanto às lógicas que lhe estão subjacentes e que se prendem também com as alterações relativas ao papel do Estado.

2. A redefinição do papel do Estado

Se no período pós 25 de Abril a mobilização espontânea das populações e, no caso das escolas, a mobilização dos actores educativos levou a uma apropriação dos poderes de decisão exercendo assim uma “autonomia não concedida” (Lima, 1999:62) que colocou em crise e quase paralisou o Estado e onde, como atrás se referiu, a definição do educativo era inseparável do político, o designado período de normalização reafirmou de novo a sua centralidade, tendo sido na educação o sector onde primeiro “a administração procurou controlar e regularizar as práticas educativas e escolares” (*op. cit.* 63).

A partir de uma estratégia de desconcentração, mas mantendo um discurso descentralizador e autonómico, o Estado passa a remeter para a escola a gestão dos conflitos e a responsabilizar os seus órgãos pela execução das políticas centralmente definidas.

A crescente complexidade social e os problemas colocados às escolas apelando a soluções novas e inovação, também em resposta às exigências do mercado de trabalho, leva Joaquim Azevedo (1991:67) a afirmar que “a assunção do princípio da liberdade de iniciativa e da diversidade de soluções surge como inadiável e o Estado é conduzido para uma função eminentemente reguladora”, defendendo que só as respostas baseadas na “liberdade” e “autonomia” poderiam responder ao desafio da qualificação das novas gerações. O projecto das escolas profissionais surgiria nesta perspectiva, assentando numa forte intervenção do

Estado apesar de conceber a “mobilização autónoma das instituições e operadores não estatais”.

É assim avançado o conceito de “partenariado” que, na opinião de Fátima Antunes (1998:59) surge

“como sinónimo de participação e este como metáfora para a legitimação de projectos centrais através da sua assunção por organizações e instituições periféricas e, por outro lado, para a substituição de interesses fundamentalmente conflituais por interesses cooperantes e negociáveis”.

A participação dos actores locais ou parceiros é assim deslocada para o nível da execução e operacionalização, mantendo o núcleo das decisões protagonizadas pelo Estado, intacto. É o sistema centralizado que define e decide a reintrodução do ensino profissional; o apelo à participação surge ao nível da sua implementação, apelando a determinados agentes (sobretudo económicos) e formas de intervenção.

A inspiração empresarial e produtivistas introduz na educação a liberalização que aponta para a sua despolitização pela introdução do mercado, sendo interpretada por Dale (1994:114) como uma forma de o Estado impor a ideia de que o mercado é a melhor e mais eficaz forma de produzir serviços sociais, diminuindo assim a sua responsabilidade e distanciando-se face aos conflitos e protestos dos utentes, sem no entanto deixar de exercer o controlo político.¹⁷

Refere Boaventura Sousa Santos (1990:193/212) que o processo de descomprometimento e desresponsabilização do Estado face às políticas sociais e de redistribuição dos recursos, implica a redefinição do contrato político em que assentam os direitos e obrigações entre cidadãos e Estado. Tal redistribuição do poder do Estado pela sociedade civil e a co-responsabilização das organizações da sociedade civil, em lugar de potenciar a participação e a partilha de poder e decisão, tem conduzido à diluição e apagamento das políticas sociais do Estado. Como forma de substituição, refere Fátima Antunes (1998:60) que o Estado propõe

“uma pluralidade de esquemas e mecanismos, baseados na confluência de interesses que atravessam a vida social que haveriam de tornar-se comuns ou gerais por força de uma harmonização incondicionalmente pressuposta, espontânea (ou “negociada”)

Esta alternativa reserva ao Estado o papel de assegurar a cooperação entre as partes e representar os “interesses que são comuns”, ficando uma interrogação relativamente ao papel do Estado na garantia dos direitos constitucionais a todos os cidadãos e, concretamente como o Estado garante a todos o direito à educação. Com efeito, a “pluralidade e confluência de interesses” ou a “liberdade e cooperação” no contexto de uma sociedade estratificada e repleta de desigualdades, dificilmente se traduz na definição de um “interesse comum” a todos os cidadãos que possa salvaguardar o direito de todos à educação. “Liberdade” e “cooperação”

17 Este controlo exerce-se sob a forma de regulamentações que definem a forma de concretização e estabelecem critérios e normas de avaliação de resultados.

não são, neste contexto, garantia de superação dos direitos particulares para garantir o direito geral.

Parece pois, ser paradoxal, o acentuar de uma escola de cariz meritocrático simultaneamente com a o aumento do apelo à participação das forças sociais locais. Este apelo, conduz frequentemente a uma maior centralização das decisões, embora disfarçada de descentralização, como bem demonstrou João Barroso e a sua equipa, no Relatório sobre a Implementação do Novo Modelo de Gestão¹⁸. De resto, toda a Reforma educativa, iniciada nos finais dos anos 80 até aos dias de hoje, tem sido acompanhada desse discurso de “autonomia”, “descentralização” e “participação”, ao mesmo tempo que as medidas implementadas, não raramente, são centralizadoras.

O desenvolvimento de dispositivos que têm vindo a acentuar formalmente a participação das famílias e de outros agentes locais nos vários níveis do sistema educativo pode constituir um meio através do qual o Estado impõe uma homogeneização cultural, legitimada pela representatividade das forças sociais locais.

2.1. Um Estado Regulador à procura de legitimação

Sendo um dos autores que mais se tem afirmado no estudo das relações do Estado com a sociedade, B. S. Santos (1994) caracteriza Portugal como um país semi-periférico, onde o processo da modernidade se desenvolveu tardiamente, colocando especificidades próprias ao papel do Estado, com destaque para a descoincidência articulada entre as relações de produção capitalista e as relações de reprodução social; verificando-se por outro lado uma “discrepância entre o direito e a realidade social ” (Santos, 1994: 62) dando origem a manifestações de “carnavalização da política”.

O projecto de modernidade, segundo o mesmo autor, assenta em dois pilares fundamentais: o da regulação e o da emancipação. O pilar da regulação é constituído por três princípios : o do Estado, o do mercado e o da comunidade. O pilar da emancipação, por seu lado, inclui três lógicas de racionalidade, correspondentes àqueles princípios: a racionalidade moral-prática que se articula com o princípio do Estado; a racionalidade cognitivo instrumental que se liga ao princípio do mercado e a estético-expressiva associada ao princípio da comunidade. A passagem a uma sociedade pós-moderna, implicaria o reforço do pilar da emancipação e do princípio da comunidade.

O reforço do papel do Estado após a Revolução de Abril, sobretudo nas políticas sociais, aproximou-o das políticas de “bem-estar” ou de “Estado - Providência”. No entanto, a discrepância entre o quadro legal e as práticas sociais, traduziu-se também no papel incipiente do Estado-Providência, ficando aquém das expectativas dos mais desfavorecidos, levando alguns autores, como é o caso de Boaventura Sousa Santos a afirmarem que nunca houve verdadeiramente um Estado Providência em Portugal.

¹⁸ Dec. Lei 115-A/98.

O autor em referência (Santos, 1994) apresenta um quadro conceptual de análise da condição semiperiférica portuguesa, assente em quatro espaços estruturais ou espaços-tempo - o doméstico ou das relações familiares; o da produção ou das relações do processo de trabalho; o da cidadania ou das relações entre os cidadãos e o Estado e o mundial ou das relações económicas internacionais e entre Estados - sendo cada um destes espaços constituído por cinco componentes elementares¹⁹. No caso português, a heterogeneidade destes espaços terá levado a um deficit de hegemonia, compensado por um excesso de autoritarismo do Estado, distinguindo-se dos Estados dos países centrais, por ser mais autoritário.

A heterogeneidade na articulação entre os vários espaços-tempo tem implicações a vários níveis. Ao nível do sistema Educativo, uma vez que combina elementos de todos eles, permite a autonomia relativa deste subsistema social. Ao nível da sociedade civil, resulta numa especificidade própria da sociedade portuguesa que leva Boaventura Sousa Santos a considerá-la muito forte no espaço doméstico, principal razão da superação das lacunas do Estado-providência, surgindo em seu lugar aquilo a que designa de sociedade-providência. Por outro lado, este Estado-Providência (ou ensaio de Estado-Providência), de acordo com diversos autores (B.S.Santos, Stephen Stoer, Almerindo Janela Afonso e outros) só terá começado no pós 25 de Abril, com a democracia política e as políticas de redistribuição da riqueza, quando já tinha entrado em crise nos designados países centrais. Assim, a entrada tardia de Portugal na modernidade ocorreu quando os países desenvolvidos tentavam encontrar alternativas. No campo educativo, tal discrepância caracterizar-se-á por aquilo a que Stoer (1986) designa de simultânea consolidação e crise da escola de massas.

Mas se o deficit de Estado por um lado induz à construção de uma “sociedade providência”, por outro lado, é o próprio estado a mobilizar a sociedade civil, por deficit da sua mobilização. Assim, sob a aparência de um estado “desestatizador”, o estado torna-se mais regulador, portanto, mais Estado-regulador, ao mesmo tempo que, de acordo com os critérios dos países centrais, parece haver uma sociedade civil forte. Tudo pode não passar de uma farsa para cumprir critérios internacionais ou europeus, já que na base da sociedade civil forte está o espaço doméstico e não o espaço estrutural do Estado, de acordo com a caracterização de B. Sousa Santos.

Significa isso que para desenvolver e aprofundar as relações da escola com o local no sentido de uma efectiva participação e descentralização, o Estado tem que ser mais Estado no sentido de transferir mais poderes e competências, desenvolvendo-se simultaneamente o espaço-tempo estrutural do Estado e o espaço-tempo doméstico, ainda de acordo com o autor citado.

Contudo, o equilíbrio apresenta-se difícil já que por seu lado, o Estado insere-se também num espaço-tempo mundial, hoje cada vez mais colonizado pelo princípio do mercado. O próprio apelo à participação, como já se referiu, é compatível com o princípio do mercado e com a consolidação da escola meritocrática, ainda uma promessa da modernidade tardia. Nesta linha, o crescente apelo à participação parental e de outros interesses locais na gestão e organização da

¹⁹ São eles a prática social, forma institucional privilegiada, mecanismo de poder, forma de direito e modo de racionalidade.

escola em Portugal é interpretada por alguns autores com sendo uma resposta à crise de legitimação do Estado.

A situação não é exclusiva de Portugal. Refere Pedro Silva (2001:233) que a maioria dos países ocidentais, após a segunda guerra mundial, iniciaram “uma autêntica batalha pela produção e à procura de consensos sociais mais alargados, com aposta na educação escolar como formadora de mão-de-obra qualificada para os vários níveis da estrutura económica”. O que diferencia Portugal dos restantes países ocidentais, é que o processo de massificação do ensino se processou tardiamente – o marco é o 25 de Abril, apesar do processo se ter iniciado antes. A singularidade portuguesa caracteriza-se ainda pela *construção retórica* da escola de massas²⁰ com repercussões até à actualidade, permitindo-nos distinguir com clareza as intenções declaradas do Estado no que respeita ao lançamento de políticas educativas, e a sua efectiva implementação.

Assim, as sucessivas medidas de política educativa adoptadas, por vezes incoerentes ou mesmo contraditórias – ao traduzirem-se na interacção entre actores sociais, ou em diferentes níveis, o da decisão, o da implementação e o da concretização – produzem efeitos incertos, variando em cada momento e em cada contexto.

As lógicas contraditórias a que obedecem as políticas educativas adoptadas após a Revolução de Abril, podem ser entendidas à luz de um estado semiperiférico e de uma sociedade em profunda transformação que, com a revolução de Abril, faz uma ruptura política e acelera a sua recuperação, tentando ganhar décadas de atraso em relação aos países centrais; e de um país europeu, semi-periférico, com um Estado centralizado mas pouco eficaz, que procura legitimação.

3. Parcerias, uma nova forma de acção colectiva

Os dispositivos de descentralização e territorialização (ainda que mitigada), ao colocarem o enfoque no local, visam obter resultados mais eficazes e um sistema de decisões e regulações mais próximas dos contextos locais, abrindo a outros actores a instituição escolar e as possibilidades de intervenção.

Territorialização, descentralização, parcerias, contratos, abertura, projecto, alternância... surgem em simultâneo e fazem parte desse novo vocabulário que integra o debate sobre educação e formação num momento em que a escola, como refere Bernard Charlot assume “uma grande parte das funções que constituem a forma educativa da nossa sociedade”²¹ concentração esta que produz fenómenos complexos de diferenciação-indeferenciação do sistema educativo, empobrecendo-o, e a que se assiste a um reinvestimento nas funções educativas por outras instâncias exteriores à escola, embora num contexto em que a escola ocupa um lugar central.

²⁰ Caracterizada no capítulo I deste trabalho)

²¹ Bernard Charlot considera *forma educativa* de uma sociedade o sistema de funções educativas características dessa sociedade num determinado momento histórico

Esta situação induz exigências de “parceria” com a escola e coloca questões de fronteiras, de especificidade e de legitimidade.

O conceito de “parceria” desenvolve-se, sobretudo a partir dos anos oitenta, num contexto de crise e de lutas sociais, tornando-se incontornável “negociar” entre parceiros sociais, com vista à obtenção de consensos que minimizem os conflitos. À escola, cada vez mais permeável aos problemas sociais, são imputadas responsabilidades às quais já não consegue responder sozinha e o conceito de “abertura à comunidade” também não é suficiente para responder às novas exigências. Como refere Danielle Zay (1996:156) a expressão “escola em parceria”, apoiando-se em conceitos como equipa, projecto ou rede e a expressões como “abertura de escola à comunidade” traduz uma mudança de paradigma que marca a passagem de um “ponto de vista endógeno” para um “ponto de vista exógeno” de certa forma imposto por outros actores sociais; a passagem de uma lógica burocrática baseada na transmissão de normas para uma lógica de parceria, baseada na negociação entre actores sociais e a quem é reconhecido o poder de estabelecer contratos e a passagem de um paradigma linear e causal para um paradigma sistémico, onde a questão da escola não pode ser tratada isoladamente.

Para Stiévinart (1989: 35-50) o conceito de parceria sócio-educativa surge do aprofundamento das relações e interacções entre os sistemas educativo e produtivo cujas determinantes sócio-culturais, aparecem ligados a fenómenos de novos valores sociais como a descentralização e a participação.

A aprovação do Acordo Económico e Social no âmbito do Conselho Permanente de Consertação Social, assinado pelo governo e parceiros sociais em Outubro de 1990, colocou grande enfoque na questão da formação dos Jovens, confirmando, também em Portugal, o estreitamento das relações entre os dois sistemas:

“No domínio da educação e da formação profissional e da inserção no mercado de trabalho, o CPCS acorda ainda (...) estabelecer as bases para a celebração, no primeiro trimestre de 1991, de um acordo de política de formação profissional visando a promoção da formação cada vez mais adequada às necessidades do país, a qualificação pedagógica e a eficácia organizativa, *o reforço do papel dos parceiros sociais nesta área* e a criação de condições que confirmem maior operacionalidade às estruturas existentes tendo nomeadamente em conta as seguintes orientações: (i) desenvolvimento da qualificação profissional, designadamente da componente técnica e profissional de formação média e superior, visando *valorizar a devida articulação entre a escola e o mundo do trabalho e proporcionar a igualdade de oportunidades na inserção na vida activa*; (ii) Reconhecimento da necessidade *de combater o abandono escolar...*”

Identificam-se assim as áreas, no domínio da formação, onde se preconiza o reforço dos parceiros sociais. As parcerias, como refere Margarida Marques (1994:50), constituem-se como “estratégia (instrumento) de cooperação numa perspectiva sistémica de relação sistema educativo/sistema económico e social”.

A participação aos diferentes níveis de decisão “dos parceiros”, é reclamada pela sociedade mas resulta também das estratégias de diálogo e concertação definidas ao nível comunitário, de que é elucidativo o texto “Diálogo Social”, do qual se destaca:

“ Os participantes consideram que os empregadores, os trabalhadores e/ou as organizações representativas deveriam ser consultadas, tendo em conta as práticas nacionais, sobre a elaboração e a realização das políticas e programas de ensino e formação profissional” (Cf. Diálogo Social. Parecer Comum sobre a Educação e a formação, Bruxelas, 1990).

As orientações europeias que desde então têm sido veiculadas, explicita ou implicitamente, preconizam a participação como um processo de reconstrução e reorganização colectiva onde se inventam novas formas de agir, procurando uma gestão equilibrada entre cooperação e conflito de que o ensino profissional, particularmente com a criação das escolas profissionais através do Dec.Lei 26/89, de 21 de Janeiro, é paradigmático.

A importação do termo “partenariado” passou a coexistir, em discursos de origem diversa, com o termo bem português de “parceria”.

Numa pesquisa realizada por Rodrigues e Stoer (1998) e que visou

“os partenariados locais que se organizam numa estrutura orgânica formal em ordem a medidas de política e sua implementação; e que mobilizam um conjunto de interesses e o compromisso de uma variedade de parceiros sobre uma agenda comum e um programa de acção multidimensional para combater a exclusão social ou promover a coesão social” (Programa de Pesquisa, 1994)

os autores identificam dois modelos na realidade portuguesa: o “partenariado” e a “parceria”, combinados “numa oscilação dinâmica”. Distinguem-se principalmente pelas lógicas de relações de poder que estabelecem com os vários intervenientes, sendo que na “parceria” prevalece uma lógica horizontal que assenta numa “orgânica que é basicamente *informal*, e no “partenariado” prevalece uma lógica vertical de poder e uma “estrutura organizacional que é *excessivamente* formal” e muitas vezes imposta. Para os autores citados, ambos os modelos, isoladamente considerados, se revelam incompletos já que a “parceria” necessita da capacidade do “partenariado” para sustentar as decisões e “obrigar o poder burocrático a orientar-se na direcção da comunidade” e o “partenariado” precisa da “parceria” para “encorajar a comunidade local a ‘olhar’ para os partenariados promovidos pelos poderes nacionais e supranacionais, assim reforçando a sua eficácia”.

Concluem ainda que se verifica uma apropriação geral do termo “parceiros”, nem sempre correspondendo a uma efectiva cooperação, tratando-se de “uma apropriação com diversos sentidos e expectativas diferenciadas” que suscitam, também, representações positivas e negativas da política de “partenariado” verificando-se, apesar disso, uma pressão nos serviços públicos e nos parceiros sociais convencionais que tem origem na política de “partenariado”.

O Instituto das Comunidades Educativas (ICE) na avaliação de vem fazendo dos projectos em desenvolvimento (como é o caso do projecto das Escolas Rurais) tem superado essa dualidade de conceitos, recuperando as várias dimensões que a “parceria” tem configurado na nossa cultura.

Refere Manuel Jacinto Sarmento (revista do ICE, nº 29, Fevereiro de 2002:5) que a regulação do projecto das Escolas Rurais “remete para as dimensões da acção pedagógica como um movimento social de base educacional” em que o sistema de parcerias configura essa dinâmica social. Tal sistema considera todos os diferentes tipos ou dimensões da parceria indispensáveis que, no caso da escola, se podem assim identificar: i) *parcerias de acção* ou as que se estabelecem com os alunos e a família e seus representantes; ii) *parcerias de enquadramento* ou as que a escola estabelece com diversas instituições locais como autarquias, centros de saúde, associações, etc. ; iii) *parcerias de viabilização* que são estabelecidas com o Ministério, com fundações ou outras organizações, e iiiii) *parcerias de legitimação*, sobretudo estabelecidas com o meio académico (ESE's, Universidades, Institutos).

Partilhamos esta perspectiva do ICE que busca na cultura portuguesa uma tradução mais autêntica das potencialidades das parcerias, valorizando o local e recriando novas e diversas formas de participação, sem contudo as hierarquizar, no sentido do aprofundamento da democracia e da transformação das práticas sociais.

A respeito da origem do termo “parceria”, Rodrigues e Stoer (2000a:49) consideram existir duas correntes diferentes: uma que defende que o partenariado não faz parte da cultura e da tradição rural portuguesa que, ao contrário, era marcada pela delimitação territorial entre vizinhos; outra que defende que a “parceria” é um termo enraizado na nossa tradição – está consagrado na lei desde o séc. XIX . O termo é definido como “a reunião de indivíduos para um fim com interesses comuns”(in Dicionário Enciclopédico Lello Universal), podendo o seu fim ser de natureza comercial ou civil. As *sociedades de comandita* ou as de *conta em participação* assim como a *associação de armadores* e destes com a tripulação, seriam exemplos de parcerias com fins comerciais. A parceria agrícola e a pecuária – quando uma pessoa entrega a outrém um prédio rústico para ser cultivado ou animais para criar, recebendo uma parte dos lucros, em proporções acordadas – faz parte da parceria civil.

O aparecimento das misericórdias - de Lisboa, Porto e Évora ainda no séc. XV e difundidas em todo o país no séc. XVI - assim como de outro tipo de confrarias ou de associações, enquanto estruturas de cooperação em torno de projectos ou fins comuns, configuram ainda uma outra dimensão da parceria civil, profundamente enraizada na cultura portuguesa (pese embora a natureza elitista das “irmandades oligárquicas” das misericórdias, que assim obtinham benesses do Estado). Em suma, várias dimensões da “parceria” Estão enraizados na cultura portuguesa.

Por outro lado, o termo “parceiro” faz parte da linguagem e cultura popular, sendo usado como sinónimo de companheiro, de par, ou de reciprocidade nas responsabilidades – os mordomos de uma festa religiosa, os pais dos cônjuges, os padrinhos de uma mesma criança – são exemplos de tratamento entre si de “parceiros” e a que corresponde uma responsabilidade e um interesse comum.

Tendo presentes as várias dimensões da parceria considerada pelo ICE, julgamos que este conceito responde melhor às inter-relações da escola com a comunidade, considerada no seu sentido mais amplo.

3.1. A política de “parcerias” e a “contratualização” na educação

Estando presente através dos serviços desconcentrados, o Estado convida outros actores a implicarem-se também financeiramente, incentivando as “parcerias” numa “obrigação” decorrente do reconhecimento e identificação que possa existir numa base territorial. A atenção ao local é uma forma de dinamizar as comunidades e o “contrato” com os actores locais uma fórmula para selar o acordo.

Estando de um lado a “descolarização da escola” e de outro a “pedagogização do social”, o equilíbrio torna-se difícil e instável e supõe fases de negociação e de conflito. Este pode ser positivo e mesmo desejável se obrigar a explicitar as dificuldades. No entanto, muitas vezes, fecha-se num “complementarismo consensual” (Charlot, 1997:228) que se esgota na “parceria”, ocultando a existência de tensões e contradições que tendem a reduzir a heterogeneidade e a esconder a desigualdade. A este respeito, referem Correia e Matos (2001:39):

“a actual glorificação das virtudes do partenariado educativo contribui para a mitificação de um comunitarismo ingénuo que dissimula as desigualdades - para as pensar como diferenças - e legitima uma flexibilização interna que envolve directamente o trabalho docente e as modalidades através das quais ele se define e se dá a conhecer”

Também Fernanda Rodrigues (2002) chama a atenção para o facto de a *injustiça cultural* se somar à *injustiça económica* das classes desfavorecidas, repercutindo-se na *injustiça associativa* e, conseqüentemente, no deficit de participação nos processos através das “parcerias” ou “partenariados”, questionando “a banalização do bem-fazer que acriticamente se lhes atribui”. Por seu lado Peter Medewey, defendendo uma interligação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho como uma forma particular de conhecimentos práticos e não a aplicação de conhecimentos científicos puros (Medewey, 1997:81), chama a atenção para as experiências de parceria escola-empresa, cujos efeitos são complexos e subtis e têm revelado que em muitos casos as empresas estão mais preocupadas com o lucro, gorando as expectativas de mudança criadas nas escolas. No mesmo sentido, Bousquet e Grandgérard (1997) referem que a política de parcerias está longe de corresponder às ambições reformadoras em França, tanto no plano qualitativo como quantitativo, sobretudo por induzir entre os parceiros “relações do tipo cliente/fornecedor” (*op.cit.* 1997:102). Os autores sugerem a existência de diferentes interpretações por parte dos parceiros, sem prejuízo do reconhecimento de experiências onde tais divergências têm em conta as competências de cada um dos parceiros e o seu envolvimento

em todo o processo. Uma escola não pode prescindir do seu papel na formação para uma prática reflectida, onde a teoria e a crítica têm que estar presentes mesmo na formação profissional.

A constituição de “parcerias” traz consigo a ideia de “contratualização” que, como refere Glasman (1999) tem “pressupostos socio-políticos” em que, implícita ou explicitamente, está presente a representação que se tem dos parceiros, o seu estatuto e a sua posição no espaço público. No que respeita aos contratos entre *actores institucionais*, a contratualização é encarada como forma de estimular o debate público, focalizando no local; há igualdade nas posições entre as partes e livre adesão; supõe um indivíduo racional e, ao mesmo tempo, árbitro e mesmo um estratega; potencia a credibilidade nas instituições e os actores “parceiros”, dotando-os da capacidade de definir conjuntamente o bem público e das acções por ele enquadradas.

No que respeita aos *contratos com os indivíduos*, fica resolvido, pelo menos retoricamente, o problema da dominação já que a relação é de igualdade (não se poderá correr o risco de cristalizar, sob a aparência da igualdade, uma situação de grande desequilíbrio?); o contrato reaviva a regra democrática; promove o indivíduo, responsabilizando-o (e quanto aos marginalizados, não os despromoverá ainda mais?), regenera o serviço público, revitaliza as suas regras e está em conformidade com a ordem pública.

Por outro lado, a cultura contratual está fortemente ligada à ideia de liberalismo – indivíduos iguais, racionais e livres. Numa perspectiva de liberalismo político e na linha de Rousseau, o contrato é o que liga os indivíduos, constituindo-os em sociedade. No entanto, o “contrato social” cristalizou nas instituições, que põem em prática uma forma peculiar de contrato social. No que respeita à escola, os termos deste contrato hoje são os de que cada um tem o direito e o dever de se instruir; a escola oferece a cada um, em nome da sociedade, os meios para o fazer e o futuro cidadão tem o dever de se instruir para desempenhar o seu papel de cidadão. A instituição representa e integra assim a ideia de contrato.

Mas no actual contexto, o termo “contrato” evoca sobretudo o liberalismo económico, introduzindo as ideias de liberdade de contratar, de escolher os parceiros, de definir os conteúdos dos contratos...ou seja, uma liberdade de acção que pode, com facilidade, fazer divergir as acções dos objectivos que presidiram à contratualização, deslizando para uma aliança entre “contrato” e “mercado”. Contudo, não é fatal que o “contrato” instale uma cultura no sentido do liberalismo económico. A prática de contratualização, correndo embora o risco de favorecer uma lógica de mercado, de desigualdade e discriminação, pode, contudo, romper com rotinas instaladas, estimular e dinamizar objectivos próprios que façam mais sentido para os seus actores renovando o serviço público e mesmo fazendo frente às lógicas de mercado na educação.

Do ponto de vista jurídico, o contrato supõe a liberdade de o contratante contratualizar ou não; de escolher com quem; o acordo das partes sobre um contrato que consideram legítimo, obrigando-se mutuamente nos termos do acordo; sobre o período em que vigora; os meios a disponibilizar; a verificação dos resultados e ainda à existência de um “terceiro” que, não

fazendo parte dele, garante a sua execução ou exerce o papel de árbitro em caso conflito (Glasman, 1999).

Ora, no que respeita à educação, Glasman chama a atenção para o facto de se fazer uma extensão metafórica do conceito de contratualização, cujo valor não é tanto de estabelecer obrigações mas de proceder a negociações e estabelecer acordos. O seu sentido é muito mais de uma pedagogia de acção pública partilhada onde o que conta são muito mais as condições da sua elaboração e a implicação das partes, que o seu sentido jurídico, pois, dada a sua especificidade, o campo educativo, é um campo onde uma grande pluralidade de actores intervêm, tendo a escola como centro particularmente forte e estruturante.

Em Portugal, como noutros países de tradição francesa, o Estado assumiu-se durante muito tempo como um Estado-educador, modelando a Nação através da escola. Nos anos 60/70 transformou-se num Estado motor de desenvolvimento económico, atribuindo à escola a função e a responsabilidade de o tornar possível. Nos anos oitenta, o Estado assume-se mais como “animador” e “regulador”. Apesar destas transformações, a escola continua fortemente marcada pela sua missão educativa, assumindo-se como matriz da sociedade e tendendo a fixar sozinha os seus próprios métodos, os seus próprios objectivos, sem capacidade de construir objectos de negociação com outros parceiros educativos, considerando-os sem competência.

Sendo hoje amplamente reconhecido que a escola não pode cumprir sozinha a sua missão, quando apela à colaboração de outros intervenientes é muito mais na expectativa de que eles assegurem as condições de escolarização que numa nova organização e divisão do trabalho na escola. O relatório dos TEIP's sobre as parcerias (Stoer, Rodrigues e Barbieri:1999) dá conta da centralidade da escola e dos professores e os parceiros são vistos sobretudo na perspectiva de contribuirem para a resolução dos problemas da escola e por ela definidos. Também o relatório de avaliação do novo modelo de gestão²² elaborado pela equipa de João Barroso, é disso elucidativa. Analisando o Conselho de Escola, órgão de participação alargada onde estão representados professores, funcionários, pais, associações, autarquias e alunos, João Barroso denomina-o de “tigre de papel”, já que prometia muito, mas tem dado poucos frutos. Os participantes nesse órgão tendem a “bipolarizar” as posições que são expressas por expressões como “nós”, “eles” e os “outros” (Barroso, 2001: 104), verifica-se uma concentração nos professores que controlam a agenda das reuniões e verifica-se que cada grupo está muito mais preocupado em fazer valer os seus interesses que construir um projecto colectivo.

Contudo, as respostas que se esperam da escola exigem que além dos professores outros profissionais e outras entidades participem do processo educativo que, para muitos professores, passa por uma cooperação estreita com os parceiros.

Como se afirma no relatório sobre o contributo das parcerias nos TEIP's (Stoer, Rodrigues e Barbieri:1999: 86), o potencial do seu contributo “como dispositivo (...) facilitador e estruturador das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada, multidimensional e socialmente coerente” está longe de ser concretizado, importando reflectir sobre o caminho que já foi feito. Porém, e com base no estudo realizado, os autores apontam

22 Dec. Lei 115-A/98, já antes citado

algumas pistas sobre os limites e potencialidades das parcerias enquanto projecto local: a definição do “território educativo” a partir do “despoletar de convergências locais a construir” e não a partir de uma visão deficitária; os requisitos à formação de parcerias tendo em conta a sua finalidade “articuladora de alianças entre interesses e visões diferenciados”, como sejam um tempo próprio à sua construção; não assentarem apenas numa base de captação de recursos que possam escamotear a responsabilidade do Estado, não se limitarem aos objectivos partilhados pelos parceiros podendo esquecer outros objectivos locais relevantes; basear-se e constituir-se num espaço de aprofundamento das regras democráticas; encarar a parceria como espaço de negociação em que as estratégias de comunicação permitam uma permanente interacção; uma postura inter/multicultural; e uma gestão local dos conflitos que potencie recomposições das diferenças.

3.2 Parcerias e contratos em educação: Um serviço público renovado ou o aprofundamento de um mercado educativo?

Sendo o campo educativo hoje atravessado pelas lógicas de mercado presentes noutras áreas, é legítimo questionar se a implementação de parcerias e a firmação de “contratos”, não pode ser um modo singular de aprofundar a lógica de mercado. Sendo que a escola oferece um serviço e não bens materiais nem a atribuição de subsídios, os contratos que firma com os parceiros (tendo como pano de fundo o projecto educativo e os projectos mais parciais e específicos), destinam-se a favorecer o sucesso educativo e o desenvolvimento global das crianças e jovens. Ora, muitas vezes os “contratos” visam resultados que não dependem apenas de quem os subscreve mas também de quem deles beneficia. Quer incida sobre os meios ou sobre os fins, a população visada pelos contratos em educação tem dificuldade em identificar algo que tivesse melhorado a sua situação. Contudo, o “contrato”, identificado com o projecto educativo, com o regulamento interno ou protocolos específicos de escola/agrupamento, na medida em que implica vários parceiros, cria um espaço para o debate sobre a questão educativa “alargando o círculo dos protagonistas reconhecidos como legítimos”(Glasman, 1999), pese embora a discussão em torno do projecto educativo seja ainda incipiente e resulte, muitas vezes, apenas num programa de actividades escolares e extra-escolares.

Por outro lado, o “contrato” no campo educativo (como noutros) instala a possibilidade ou mesmo a obrigação de um controlo mútuo e de uma interpelação recíproca, embora a experiência em torno, por exemplo do Conselho de Escola do actual modelo de gestão em vigor, mostre que os actores desenvolvem estratégias que evitam o confronto, em nome da delimitação de territórios.

Outra questão pertinente, quando falamos em “contrato” como resultado de parceria entre a escola e outra qualquer instituição, ou mesmo entre escolas (como é o caso dos agrupamentos), é a de saber quem se envolve, quem se responsabiliza pela sua concretização, tendo em conta que muitas vezes as parcerias são constituídas administrativamente ou mesmo impostas

centralmente²³. Ora a escola não é uma empresa e não pode ser gerida como tal. Não basta reorganizar a divisão do trabalho para cumprir um “contrato”; a avaliação dos resultados não depende só dos professores. Existem um conjunto de condicionalismos internos e externos à escola que interferem nos resultados.

Os “contratos”, como refere Glasman, podem pôr a nu a tensão entre a “mão direita” do Estado (enquadramento hierárquico, inspecção, direcção...) e a “mão esquerda” do Estado (os professores e outros profissionais que trabalham no terreno) que estão em contacto com o público em dificuldade e a quem pedem que trabalhem na execução do “contrato”. A questão central que se coloca é a de evitar que o “contrato educativo local” seja esvaziado e, ao invés, assegurar que os parceiros se põem de acordo, se coordenam, mesmo antes de definir as acções a desenvolver, pois elas não são senão um meio de tornar possível outras formas de conduzir e organizar as aprendizagens e de transformar as práticas.

Trata-se afinal de inverter o sentido a que a reconceptualização da terminologia, despojada de sentido político e recontextualizada ao modelo neo-liberal de empresa, tem conduzido. Nesta reconceptualização os conceitos de autonomia, descentralização e participação não são mais do que tecnologias de organização e gestão empresarial ao serviço da supremacia de uma lógica de “racionalidade económica” que tende a dominar a redefinição das relações do campo pedagógico com o campo social, as relações laborais ou ainda à produção de alternativas no campo científico (Correia, 1994:28).

A construção do sentido da “parceria” necessita assim de ser questionado enquanto conceito ou “cruzamento de noções que mais que definidas, são evocadas como se de unidades discretas, conceitos unívocos e uniformes se tratasse” (Antunes, 1998:63), assim como as noções de “autonomia” e “participação” enquanto propostas de concretização de políticas educativas com lógicas de racionalidade económica.

4. O projecto Educativo, potencial de uma cultura de participação e negociação

O “contrato” na sua acepção mais geral, será corporizado no “projecto educativo”, constituindo-se numa possibilidade de inovação, conduzindo a situações novas que possibilitem aglutinar outros interesses e vontades dentro da escola articulando o saber escolar com o saber “mundano”.

No plano do poder local, a difusão e implicação nos projectos educativos de escola veio legitimar a existência de um projecto municipal de educação: ao fazerem propostas a serem negociadas para integrar os projectos educativos dos estabelecimentos, “os municípios têm a possibilidade de intervir directamente sobre os conteúdos do ensino e das práticas educativas” (Zanten, 1997:178), constituindo esta intervenção num objecto privilegiado das autarquias para fazer frente aos problemas sociais com que se debatem, muitas vezes apenas numa lógica de

²³ Quer os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária quer os Agrupamentos de Escolas que lhes sucedeu, obedeceram a uma lógica administrativa

gestão dos meios e não numa reflexão política e ideológica. A recente criação dos Conselhos Municipais de Educação é indicadora da importância de que estes projectos municipais são alvo. Os projectos em si não transformam os estabelecimentos. Só a vontade colectiva dos seus actores os pode transformar. Por outro lado – é bom não esquecer - as lógicas presentes nos projectos são diversas e vão desde os centrados na orientação profissional aos que visam melhorar a qualidade das relações, passando por projectos mais elitistas e de excelência ou projectos de carácter compensatório ou, ainda, conservadores.

Vários estudos têm demonstrado que entre a letra dos projectos e a sua concretização, vai uma grande distância. Contudo, verifica-se hoje um consenso sobre as potencialidades do projecto na medida em que se constitui como “uma ocasião de inovação que interroga a identidade do professor e através dele, a identidade da escola” (Cros, 1997:120).

Projectos e contratos educativos locais apelam a mobilizações particulares e impõem colaborações mais estreitas, transgredindo as fronteiras habituais da acção pública. Não poderá, no entanto, colocar-se o risco de um esbatimento e perda de visibilidade da acção educativa da escola? Por outro lado, conhecendo-se as dificuldades que se colocam às associações de pais no envolvimento dos mais desfavorecidos, sobretudo ao nível das estruturas de direcção, não se poderá correr o risco de a grande maioria não se implicar?

E no que respeita aos professores, os contratos com os parceiros locais, vêm acrescentar-se ao “contrato” que têm com os alunos, constituindo-se, muitas vezes, numa sobrecarga para a qual apenas alguns “professores militantes” têm disponibilidade. Por outro lado, a “contratualização” supõe um corte com a norma que desde há longa data é veiculada por uma educação nacional centralizada e que ainda hoje enforma, não só toda a estrutura escolar, como a identidade profissional dos professores. Como é que os professores gerem estas contradições?

Outra questão se coloca pertinente no estudo da concretização das parcerias: a lógica de proximidade que é um dos seus fundamentos é uma lógica de enraizamento ou uma lógica de fechamento; ponto de partida ou a negação de uma abertura ao universal que é central na educação libertadora?

Como refere Bernard Charlot (1997), a diferença de perspectiva entre parceiros prende-se com as lógicas em que se inserem, sendo que para as colectividades territoriais, assenta numa realidade local múltipla e múltiplos problemas concretos, traduzindo-se pela singularização das acções e tendo como alvo determinado grupo específico. Para a escola, a aposta coloca-se em superar as diferenças, veiculando uma cultura universal.

Também assim, os graus de envolvimento dos diferentes níveis hierárquicos nas políticas de “parceria” e “contratualização” são diversos, sendo que a tendência ao nível da administração central é de insistir na urgência da sua concretização, expressa nas orientações e nos diplomas legais de que são exemplo os TEIP's e o Novo Modelo de Organização e Gestão, justificadas por favorecer a participação dos actores e a autonomia da escola, perseguindo uma nova legitimidade pela certeza da sua aceitação social. Ao nível das estruturas intermédias da administração, o entusiasmo já não é tão evidente, oscilando entre uma apropriação da nova linguagem e a liderança nos processos (veja-se o relatório da avaliação da implementação do Novo Modelo de Gestão que aponta o “apoio, acompanhamento, execução e controlo

hierárquico” das DRE’s e CAE’s (Barroso, 2001a :31) para não perderem poder, e a aceitação dos dispositivos para assegurar que, enquanto guardiões das normas, elas não se perdem de todo mas se reestruturam.

Ao nível dos dos professores, podemos falar em grandes desconfianças. Com efeito, como referem Correia e Matos (2001:35), a partir da segunda metade da década de oitenta, o enfoque nas dimensões organizacionais da educação em detrimento das suas dimensões políticas, tem tendido a imputar aos professores a responsabilização na solução de problemas cujo controlo lhes escapa assim como a “ocultar o desenvolvimento de uma cultura gestionária” (op. cit, 2001: 43) da profissão, que encara o professor como um “gestor” ou “administrador” de saberes. Assim, se por um lado os professores se têm empenhado na construção colectiva de projectos e no aprofundamento da sua autonomia profissional onde se inscrevem as parcerias e os “contratos”, por outro lado desconfiam de que é um dispositivo de maior controlo, que tende a responsabilizar individualmente cada um pelas insuficiências do sistema.

5. A participação

- pedra de toque na territorialização das políticas educativas

Geralmente associado ao conceito de democracia política e à capacidade de os actores poderem interferir nos processos de decisão, a participação apresenta-se como o mecanismo susceptível de realizar os princípios democráticos e configura uma forma de exercer a liberdade e, também, de divergir ou discordar. Porém, saber quem detém o poder é uma questão central que se coloca à democracia já que o conceito tem implícito o poder do povo ou o poder de cada um. A forma como se exerce o poder e a relação que se estabelece entre poder e obediência, são cruciais para se reflectir sobre a ideia de participação.

Contrapondo-se à ideia da democracia tradicional, onde de um lado as funções de concepção são apenas exercidas por quem detém o poder por delegação e, de outro lado, as funções de execução são exercidas pelos cidadãos, a participação emerge como um conceito presente em todos os momentos e a todos os níveis da vida social, desde a concepção, elaboração, concretização, avaliação e eventual reorientação. Como refere Guy Berger (2002:5) “a participação é um meio e uma finalidade da acção social” que mobiliza e associa as pessoas em torno de questões comuns, daí resultando uma pedagogia de participação. Refere o mesmo autor que, a partir do momento em que se concebe a participação em todas as etapas do real, torna-se necessário valorizar as acções descentralizadas, onde o “local” emerge como espaço privilegiado de participação e de interacções a partir da história concreta dos indivíduos e dos grupos, susceptível de produzir “novos saberes sociais e novas formas de organização e gestão, a partir de uma construção conjunta e não de um saber especializado que se substitui ao saber-fazer dos actores”(op. cit. 2002:6). Neste sentido, a participação comunitária, constitui-se num movimento inovador e aberto, que, a partir do endógeno, é capaz de transformar a realidade social e construir uma nova cidadania, não apenas por referência ao local mas também ao nacional e ao internacional.

Mas o movimento participativo, distingue-se ainda do quadro de representatividade porque pressupõe uma organização institucional que permita a reflexão e a discussão com a presença de todos os membros; pressupõe a presença das forças sociais reais e pressupõe consensos possíveis, como expressão de um colectivo. Este movimento é muitas vezes conflitual, porque coloca em confronto directo as forças sociais que contribuem para a concretização das acções. É essa capacidade dos indivíduos se confrontarem e superarem o confronto através de plataformas de entendimento, que confere aos actores um papel central na vida social, mudando o modelo global de organização e, conseqüentemente, o modelo tradicional de cidadania. Este novo modelo de cidadania não se limita a reconhecer direitos mas constrói a “capacidade de ter poder sobre alguma coisa, de decidir sobre qualquer coisa”(Berger, 2002:10).

Ao nível educativo, a possibilidade, capacidade e legitimidade de participar e tomar decisões, tem conseqüências de extrema importância na construção dessa nova cidadania. A participação tem sido um conceito em torno do qual se tem discutido sobretudo a gestão democrática, assente na redistribuição e partilha de poder e no envolvimento de todos os actores nos processos de tomada de decisão, ainda que os critérios, formas e modalidades em que tal participação se concretiza continue a ter por referência (e dominância) a instituição escolar de cariz centralizado.

Nestes quase trinta anos de democracia representativa, fruto da crise social, do modelo escolar e do próprio Estado, já atrás analisadas, a escola foi-se abrindo à participação de outros actores, como forma de fazer face a essa crise. As influências e interdependências a que a educação, enquanto construção social, está sujeita e o agravamento da crise social, trouxeram para o campo educativo o conceito de “parceria”, sob a supremacia de uma racionalidade económica em torno da qual se têm estruturado as políticas de territorialização da educação.

O questionamento das parcerias “como se de unidades discretas, conceitos unívocos e uniformes se tratasse” como refere Fátima Antunes, exige assim que se questione o conceito de “participação” em que têm assentado, sob pena de se ocultar por detrás do conceito novas formas autocráticas de poder.

A participação é um direito fundamental e inerente à natureza da educação na medida em que os sujeitos têm o direito de intervir no projecto da sua existência, condição para que reconheçam e valorizem os parâmetros que configuram as organizações em que se integram e nelas intervenham. É esta a filosofia que está subjacente à Constituição da República Portuguesa, onde os valores da “liberdade” e da “igualdade”, são conceitos que remetem para a “participação” como um direito inalienável e incontornável da condição humana. Para José M.L. Diogo (1998:67) a participação social na educação é um direito e uma condição de cidadania, constituindo-se no instrumento por excelência para exercitar o direito à educação e, simultaneamente, o objectivo democrático da educação através desse direito, na formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis, participativos, e com sentido crítico.

No entanto, não basta adoptar estratégias de participação. É necessário ter presente que os processos de participação estão condicionados por diversos factores como o conhecimento, grau de preparação sobre os diversos assuntos, posição social, cultural, hábitos de participação, capacidade de trabalhar em grupo, etc.

Por outro lado, as formas de participação determinam também os níveis de realização: a democracia directa ou o exercício presencial de todos os sujeitos e a democracia representativa, concretizada através dos representantes dos sujeitos, que por ser indirecta e orgânica “cava um fosso entre as decisões e os decisores”, afirmando-se como “uma forma de destruição da participação” (Ferreira, *cit. in* Diogo, 1998:68).

A este propósito, escreve Lima (1994:89) que “o estudo dos fenómenos de participação, designadamente na escola (...) não pode ser considerado à margem, ou pela contenção, de certos pontos de vista da Ciência Política e das Teorias da Democracia”. Apesar de esclarecer que não se pretende uma transferência dos quadros teóricos e conceptuais para o nível organizacional, defende que elas têm que ser tidas em conta para estudar o fenómeno, pois, as organizações não são espaços insulares ou independentes da esfera política. Assim, o conceito de participação é entendido de modo diverso nas duas principais teorias que se opõem: a *teoria elitista da democracia* e a *teoria da democracia participativa ou teoria da democracia como participação*²⁴. A primeira, a teoria elitista, subalterniza a importância da participação, delegando nas elites governantes o poder de interpretar a vontade do povo. É uma perspectiva instrumental da democracia, um método de escolher quem decide e não *como* ou *o que* decide. Na segunda, e na esteira de Rousseau, a participação é condição indispensável à democracia, “instrumento chave, e simultaneamente um dos valores centrais, da realização do princípio democrático” (Lima, 1994: 85-104) sendo que, como acrescenta Licínio Lima, o ideal da democracia directa é frequentemente recuperado face à predominância dos sistemas de representação.

Por outro lado, a questão da participação nas organizações, a cooperação, os objectivos partilhados, tem vindo a ser equacionados como forma de constituir comunidades de interesses que acabam “por retirar as bases de poder aos subordinados”, na medida em que os leva a sentirem-se responsabilizados pelos objectivos traçados, cujo alcance se torna fonte de satisfação pessoal.

Há ainda que ter em conta que a participação pode ter níveis diversos, em função da capacidade de os actores interferirem nos processos, identificando-se três tipos ou graus de participação que vão da *não participação*, em que as decisões são tomadas por terceiros; passando pela *participação imperfeita ou mitigada* em que os actores se limitam a dar opinião, continuando as decisões a ser tomadas por terceiros, até à *participação perfeita*, onde se partilha o poder de decidir, intervindo em todos os momentos da tomada de decisão. Estes tipos de participação podem ainda revestir características específicas, consoante os contextos e a interpretação que os diversos actores dela fazem.

Num estudo realizado sobre a participação dos pais nas escolas, José Manuel Diogo (1998) identificou seis tipos de concepções de participação encarados pelas escolas:

i) participação enquanto *presença*, vista como apoio emocional das famílias. A escola está aberta aos que lá queiram ir, mas não participam, sendo encarados como *clientes*.

24 Sublinhado no original

ii) Participação como *co-responsabilização*, sendo os pais bem-vindos, sobretudo se não interferirem na sala de aula, quando chamados pelos professores para resolver problemas. Os PAPA's (programa de apoio pedagógico acrescido) e faltas de aproveitamento ou comportamento difícil, estão na base desta relação de participação *parcial ou imperfeita* cujo significado para a escola é simultaneamente de cliente/fiador.

iii) A participação como *recurso pedagógico*, que encara a família como contrapoder que pode introduzir disfunções no sistema-escola. Está presente uma lógica política ou confronto de natureza divergente, delimita-se a esfera de influência dos actores e toda a intervenção fora dessa esfera é considerada negativa. A participação dos pais é assim *parcial ou imperfeita* sendo considerados pela escola *fiadores*.

iv) A participação como *recurso ou estratégia* de baixo custo, susceptível de dinamizar a escola em ordem a uma maior eficiência/eficácia. As famílias, neste tipo de relação, são encaradas como facilitadoras dos papeis dos professores, contribuindo para o aumento os melhores resultados dos alunos.

v) A participação como *comunicação* entre pais e professores, baseada em interacções verbais, facilitadoras de um melhor conhecimento do aluno, podendo constituir-se como fonte para um processo de ensino-aprendizagem mais individualizado. A comunicação é ainda entendida como o meio privilegiado para aumentar a compreensão das famílias sobre a escola assim como no desenvolvimento de atitudes mais positivas dos alunos perante a escola e como susceptíveis de contribuir para uma grande abertura da escola às famílias através de uma informação actualizada e assim diminuir o fosso cultural entre a escola e a família.

vi) A participação como *parceria*. A argumentação que sustenta este tipo de participação provém sobretudo dos líderes pedagógicos (presidentes dos Cons. Exec., Directores de Turma, etc.) que encaram esta relação como um instrumento de gestão estratégica “em que a participação surge como forma de captar e rentabilizar a imaginação de todos” (Diogo, 1998:159) e um instrumento de introdução de “massa crítica” que poderão potenciar a resolução dos problemas.

Nesta relação, a escola é concebida como instituição da comunidade, um espaço de cultura e um local de formação participada, que reivindica autonomia perante o Estado. As famílias deixam de ser *clientes* para passarem a ser *parceiros*, afirmando-se co-autores. Porém, as modalidades de participação não vão além da colaboração pontual com Associação de Pais na resolução de problemas institucionais ou com organismos regionais, da intenção de reforçar a relação escola-família e de um insipiente envolvimento das famílias na direcção. Assim, este tipo de relação existe muito mais enquanto construção teórica e argumentativa do que real. É uma participação colaborante que marginaliza os actores comunitários relativamente à possibilidade de participação total ou perfeita.

Reconhecendo-se que é incontornável às escolas adoptar, nas instâncias de decisão, a democracia representativa, torna-se essencial nos processos de participação ter em conta que a representatividade pressupõe um mandato; que tem que haver consonância entre os pontos de vista dos representados e os dos representantes e que os representantes estão incumbidos de satisfazer as expectativas dos que representam e não a sua representação individual. Só assim se

podem assumir como porta-vozes dos colectivos que representam. Esta condição, somada às condições de participação no interior das próprias escolas potencia a passagem de uma “tecnologia representativa” para a “participação como cultura” (Diogo, 1998:70), exigindo que subjacente à “representatividade” esteja um processo de discussão e envolvimento de todos os representados.

5.1. Tecnologia representativa ou a participação como “cerimonial”

A pluralidade de interacções que caracteriza a escola reflecte-se na sua concepção organizacional integrando e valorizando a sua dimensão relacional e a dinâmica de construção social dos seus sistemas locais pelos diversos actores internos e externos. Refere Carlos V. Estevão que as escolas tendem a estruturar-se em “categorias rituais” (Estevão, 1998:66) que se adequam aos padrões, regras e valores da sociedade, estando a hierarquia estará particularmente atenta à “*cerimonização*”²⁵ das relações verticais da escola” e investindo na “face da escola” e ritualizando os actos, num esforço de tornar visível a coerência entre as políticas e os seus resultados. Nesta lógica, quanto mais se valorizarem as cerimónias, mais crédito social terão, mais apoios poderão receber e mais garantido é o seu sucesso no mercado educativo.

As estratégias usadas para o relacionamento com o meio exterior são variadas e vão desde uma definição clara de quem tem e não tem voz, a uma lógica de negociação, ao estabelecimento de critérios para uma participação legítima, à estipulação de fronteiras simbólicas, à cooptação que incorpora os actores externos nos *cerimoniais*, reduzindo o conflito potencial e reforçando a identificação e partilha de responsabilidades com a organização.

O apelo à participação dos actores externos (incentivando a criação de associações de pais ou instituindo a participação formal em órgãos de gestão) parecendo reconhecer-lhes um poder efectivo, pode não passar de uma estratégia que os considera sobretudo *líderes cerimoniais*²⁶ com o objectivo de aumentar o seu compromisso e identificação com a organização, de diminuir a conflitualidade, de ganhar legitimidade e mesmo de poder e controlo organizacional (Estevão, 1998:67). Inscreve-se nesta lógica a “ideologia da parentocracia” (Brown, 1990, *cit. in* Estevão, 1998:67) que as políticas neoliberais tendem a sobrevalorizar e que pode não passar “de uma forma mais refinada de encarar a participação dos pais às leis do *mercado educativo*” (idem), não lhes conferindo poder real no processo de decisão. Com efeito, alguns estudos levados a cabo sobre a participação de actores externos à escola (Barroso, 2001a; Barbeira, 1999, Silva, 2001; Diogo, 1998) dão conta da sua participação predominantemente formal ou, se quisermos usar a expressão de Carlos Estevão, *cerimonial*, impotentes para contrariar uma lógica centrada na instituição que controla todo o processo.

O mesmo autor designa ainda de “cerimoniais de envolvimento” institucional os que visam o envolvimento de actores externos, correspondendo a um compromisso da escola na utilização de processos e estruturas consideradas institucionalmente correctas cujo objectivo é preservar a

²⁵ Nosso sublinhado

²⁶ Nosso sublinhado

“confiança” e a “boa-fé” que esses actores depositam na instituição. Tal envolvimento simbólico que mobiliza apoios, tem expressão também ao nível da produção de orientações políticas e práticas de regulação ao nível da escola, como sejam o projecto educativo, o regulamento interno, o plano de actividades... que, vistas deste ponto de vista, são instrumentos com um carácter meramente formal. Esta lógica da “boa-fé” ou da “confiança” que mantém a escola unida e legitimada, transmite aos actores externos a imagem de que “as coisas são tal como parecem”, não necessitando de questionar as informações, propostas ou decisões que lhes são transmitidas pela escola, tanto mais que a sua concepção teve a participação dos seus legítimos representantes. Por outro lado, a imagem de *comunidade educativa*²⁷ é uma imagem forte que contém um valor simbólico a invocar o consenso e a auto-governação. Esta imagem tende a ser construída segundo parâmetros pedagógicos definidos sobretudo pelos docentes, em detrimento de outros critérios mais políticos e de outros actores que assim são arredados dos processos de decisão. Daí que a simples convocação desta imagem pode dizer pouco quanto às práticas dos actores e às formas de participação, particularmente dos actores externos.

5.2. Participação, regulação burocrática e regulação mercantil

A promoção da participação social nos processos de decisão da escola, tem pois várias vertentes a ter em consideração. Se por um lado o modelo vertical de regulação burocrática, entendido na teoria Weberiana da burocracia “como expressão ‘natural’ de uma administração democrática baseada na impessoalidade e no formalismo da igualdade entre os cidadãos”, inibe a participação (Afonso, 2003:50), por outro, o modelo horizontal de “ajustamento mútuo” resulta de influências de poder, sendo o terreno por excelência da regulação mercantil.

A crítica à burocracia (Lima, 1994:124-128) tem demonstrado que ela coloca entraves à participação, resistência à mudança e alienação dos cidadãos; tende a permanecer e a ser reproduzida, não se tratando apenas de uma questão técnica mas de uma forma de dominação que, parecendo disfuncional num determinado terreno, será funcional noutro mais ligado ao poder. A norma é o seu meio eleito como princípio, tendendo para a formalização e o ritualismo ou cerimonial, que submete o cidadão a um conformismo, transformando-se num fim em si mesma. O tipo de participação que um sistema burocratizado admite, é uma participação orgânica, centrada nos meios e nas formas de execução e não uma participação nos processos de decisão. Touraine²⁸ fala de “participação dependente” ou um meio de reduzir o conflito social, levando à alienação.

27 Carlos Estêvão (1998:68) refere-se a ela como parente laico da comunidade de fé que as escolas confessionais mobilizaram contra o Estado em França

28 “As formas da História, São Paulo, Editora Brasiliense, 1979 (trad.port. p. 75) citado por Licínio Lima (1994:129)

A regulação baseada no “ajustamento mútuo”, é um modo de regulação mais difuso e informal, menos normativo, correspondendo por isso a uma regulação de tipo mercantil, onde o jogo de forças e iniciativas determina o exercício do poder.

Certo é que os estudos sobre o fenómeno da participação têm permitido fazer distinções, esclarecer perspectivas, distinguir racionalidades que a suportam, comportamentos; rejeitar certas formas de participação, concluir dos benefícios e inconvenientes da participação. Porém, parece pacífico que a participação envolve riscos, podendo mesmo os potenciais participantes não estarem interessados em participar. No entanto, como refere Licínio Lima (1994:132) a passividade ou a não participação como estratégia defensiva, em última análise, é também uma forma de participação pela não participação .

A centralização política e administrativa da escola em Portugal, configura uma imagem do poder da burocracia capaz de contrariar as normas democráticas, cujo carácter instrumental, mais que obedecer à lei, define-a, para a cumprir o melhor possível. A administração centralizada do ensino é ainda percepcionada como burocrática por ser inflexível, incoerente, ineficaz e ineficiente. Neste quadro, a produção de normativos é realizada centralmente, fora da escola. A grande quantidade e diversidade de regras assim produzidas, designada genericamente por legislação,²⁹ tem nas escolas um sentido amplo, destacando-se o seu carácter normativo e impositivo.

Porém, o carácter contraditório ou híbrido dos modos de regulação, particularmente nos últimos anos, verificando-se simultaneamente uma regulação burocrática e centralizada e a implementação de dispositivos de descentralização e autonomia, que produzem novos modos de regulação social, exigem que se considere o carácter complexo e multifacetado de regulação do sistema educativo e se abandone uma visão bipolar da regulação, em que Estado e mercado se encontram em extremos opostos e se constituem nas únicas possibilidades de regulação. A nova perspectiva, encara a regulação social sobretudo como uma regulação comunitária, onde a participação é um eixo fundamental na definição do “bem comum”, tornando-se num “meio e uma finalidade da acção social” como refere Guy Berger (2002:5) e, simultaneamente, pressupõe uma responsabilidade ética de todos os educadores.

29 engloba não só Leis, Decretos -Leis, Resoluções, Portarias ... mas também, despachos, circulares, ordens de serviço, esclarecimentos, etc.

CAPÍTULO V – OBJECTO DE ESTUDO E CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

1. Objecto de Estudo

O aprofundamento das relações que a escola foi estabelecendo com as comunidades desafiou também a uma melhor compreensão dos processos complexos de decisão política e as conexões a que tais processos estão sujeitos e que determinam as racionalidades que lhes estão subjacentes. O discurso político sobre educação, como demonstra José Alberto Correia, tem-se organizado em torno de ideologias ou ideias-tipo, onde estão presentes tais conexões, aproximando-se ou afastando-se do discurso pedagógico, como demonstra Stephen Stoer e António Magalhães, mas integrando sempre alguns dos seus referenciais. Por outro lado, as questões colocadas pela globalização da educação e as alterações do papel do Estado, levou-me a focalizar a atenção nas políticas de territorialização da educação e na nova gramática educativa que elas induzem, num duplo registo de regulação social mas também de potencial emancipatório, tentando compreender como se tem vindo a fazer este percurso.

Em Portugal só na segunda metade da década de noventa se deram passos significativos na territorialização das políticas educativas. Contudo, como se tentou demonstrar nos capítulos anteriores deste trabalho, neste percurso de democracia, a educação tem vindo progressivamente a invadir o social e a ser invadida por ele, alargando e intensificando as relações com outras esferas da vida social, nomeadamente a actividade económica, área que tende a dominar sobre todas as outras. Por outro lado, embora obedecendo a lógicas distintas e muitas vezes contraditórias, o Estado foi ao longo dos anos criando dispositivos que permitiram progressivamente a intervenção de actores locais, num processo de redefinição do seu papel, dando origem a novas formas de regulação social a que corresponde também uma maior desresponsabilização do próprio Estado.

A constatação da predominância actual do conceito de “escola em parceria” sobre o de “escola aberta à comunidade” que por mais de 20 anos dominou, levou-me a aprofundar um pouco mais as causas e implicações de tal mudança, inscritas na territorialização das políticas educativas. O objecto de estudo foi-se assim delineando à medida que fui aprofundando a problemática das relações da escola com a comunidade, desafiando uma melhor compreensão da construção deste percurso através da análise das medidas e discursos políticos, sob a forma de normativos. Mesmo antes de assumidas como “políticas de territorialização”, as políticas educativas, como já assinalai por razões muitas vezes contraditórias, foram criando espaços de intervenção e participação do “local”, tornando-se incontornável prosseguir esse caminho.

Assim, tendo como referência as transformações operadas no pós 24 de Abril de 1974, julgo de toda a pertinência proceder à *análise dos dispositivos de territorialização* que desde então foram accionados, não apenas naqueles em que tal objectivo é explícito mas procurando a evolução deste percurso nas várias áreas de política educativa. Muitos investigadores se têm debruçado sobre o estudo das políticas educativas, contributo inestimável na construção das partes anteriores que compõem este trabalho. Contudo, a análise das políticas no sentido de

descortinar a evolução dos *dispositivos de territorialização* que foram operando a transferência de poderes para as periferias, contextualizando a participação dos actores locais, é um trabalho que está por fazer de forma sistematizada e para o qual nos propomos dar um contributo.

2. Para um quadro conceptual de análise dos dispositivos de territorialização

O processo de produção de conhecimento científico tem vindo a abandonar progressivamente o seu carácter positivista, fundado numa separação rígida entre sujeito e objecto e a adoptar um novo paradigma que “coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento (...) e a natureza no centro da pessoa” (Santos, 1987:44). Sendo a educação uma categoria social, ela é o resultado de interacções e intertextualidades inscritas em dinâmicas e lógicas sociais contextualizadas, razão pela qual o trabalho da investigadora privilegiará a compreensão do fenómeno em análise, ampliando-o como sugere Santos (*op. cit.* 48) “em busca de novas e mais variadas interfaces”. Ancorada numa metodologia qualitativa que faz apelo à imaginação, procurará “explicar e decifrar a gramática da vida social” numa procura de sentidos que nos coloca também como sujeito/objecto de investigação.

Assim, ao quadro teórico até agora construído, e que situa a emergência das políticas de territorialização num contexto social e histórico, entende-se que é indispensável a construção de um quadro teórico que permita à investigadora fundamentar as opções metodológicas no processo de investigação e julgadas as mais pertinentes na análise do discurso político, particularmente o discurso veiculado nos normativos. Na medida em que se fundamenta num quadro teórico, a investigação adquire um estatuto científico, e é o “permanente vaivém entre a pesquisa empírica e a elaboração teórica” como refere Firmino da Costa (1999:38) que permite ao investigador confirmar ou infirmar hipóteses, sugerir novas pistas ou levantar outros problemas e assim adequar as estratégias da investigação.

2.1. Dois tipos de análise dos documentos políticos

Na análise dos documentos políticos, de acordo com Jonh A. Codd (1988, 235-246) estão presentes duas grandes dimensões: a primeira, a análise *para a política*, ocupa-se dos processos que fornecem a base sobre a qual a política é construída, a segunda, a *análise da política* visa a avaliação crítica das políticas existentes. O autor considera que a análise *para a política* tem como objectivo fornecer recomendações específicas aos políticos e ou dar informação que ajudem à reformulação das políticas; a segunda procura determinar os processos de transformação que operam na construção das políticas públicas e também os

efeitos dessas políticas sobre vários grupos assim como a análise do conteúdo político no que concerne a valores, assunções e ideologias que estão subjacentes ao processo político.

Enquanto categoria social, a educação é objecto dos discursos políticos que nela colocam grandes expectativas de mudança social, de maior justiça e de desenvolvimento tecnológico e científico que melhore as condições de existência da população. Como refere António Teodoro (1994:69), quando confrontado com o facto de a educação não responder a tais expectativas, o discurso político centra-se na *reforma*, designado por Popkewitz como um *ritual* e uma *retórica*, cujo objectivo é o de fazer crer que a instituição escolar é capaz de responder de forma cabal aos seus desígnios, gerando na opinião pública a imagem de uma instituição forte, capaz de responder aos desafios da modernização e assim legitimar novas relações de poder.

Por seu lado, Codd (com referência a Klaus Off), chama a atenção para o facto de o Estado não produzir políticas que favorecem apenas uma classe mas que favorecem o modo de produção capitalista, providenciando um contexto em que a expansão contínua de capital é aceite como legítima e da qual o próprio Estado depende indirectamente através dos impostos. O exercício deste poder é legitimado pelos processos democráticos de eleição e representação. Porém, o papel do Estado no processo de produção e acumulação de capital gera diversas contradições, sobretudo nas políticas sociais, que levam à sua falha e ocultação através da linguagem com que são elaboradas.

Assim, as políticas são produzidas em resposta à falha de outras políticas, numa lógica de gestão da crise, de que as políticas de descentralização, de promoção da participação social na educação, de reforço da avaliação, entre outras, são exemplo. Os Estados têm assim interesse particular em promover discussões públicas, levando as pessoas a acreditar que “as políticas do Estado não são formas de controlo social e gestão de crise, mas o resultado do consentimento público” (Codd, 1988:237). Acreditando que tomaram parte na decisão, as pessoas aceitam-nas mais facilmente, com todas as relações de poder que contém. Em virtude disso, os departamentos do Estado produzem diversos documentos políticos que constituem o discurso oficial do estado e onde a linguagem serve um objectivo político, através de sinais e signos que contribuem para mascarar o conflito social e alimentam o compromisso com o interesse público universal.

2.1.1. A perspectiva idealista e tecnico-empiricista da análise para a política

Os efeitos desta função legitimadora do discurso sobre a educação são irreconhecíveis através das formas de análise política baseadas numa visão idealista e tecnico-empiricista da linguagem que interpretam as *declarações* sobre as acções, como expressão de propósitos políticos, dando origem a relatos de intenções educativas, sob a forma de valores ou objectivos.

Nesta perspectiva, a análise do documento político visa descobrir a intenção dos autores que estão por detrás do texto, sendo esta uma forma de análise que faz uma aproximação instrumentalista ao processo de fazer política, no qual se atribuem diferentes funções ao investigador, ao político, e aos que implementam as políticas e em que o documento político é

visto como um veículo de comunicação neste processo. Espera-se assim que o investigador produza um corpo de conhecimento que contenha explicações factuais e estabeleça conexões causais para poderem ser usadas pelos políticos na formulação dos documentos políticos. A análise política é assim vista como uma função meramente instrumental e as decisões não são mais que um conjunto de meios para atingir determinados fins ou metas educacionais, que são do domínio dos valores. Assim, assume-se que existem diversos meios para atingir determinados fins e que o papel do investigador é fornecer o conhecimento científico acerca dos meios mais eficazes, consoante as circunstâncias, para tornar mais credíveis as opções políticas. O documento político é assim construído como a expressão de informações, ideias e intenções particulares, sendo a tarefa da análise estabelecer a interpretação correcta do texto. Se o significado do texto é polémico, assume-se que ele não foi bem entendido pelos receptores, cabendo ao analista político clarificar essas confusões, estabelecendo a interpretação “legítima” apoiando-se numa ideologia liberal humanista que, na opinião de Codd (1988:238) tem sido “bem sucedida em mascarar as contradições fundamentais que estão por detrás da retórica de muitas políticas de Estado”.

Também Rui Grácio (1981:678) ao caracterizar as tendências do modelo neoliberal da política educativa portuguesa aos diversos níveis, refere que a sua consistência é assegurada por um discurso que oculta os seus efeitos, “um discurso humanístico exaltante da polivalência cultural e profissional, do primado do humano sobre o económico”

2.1.2. Uma concepção alternativa da linguagem na análise da política

Codd (1988:238) chama a atenção para a falácia da perspectiva que assume o texto político como prova certa das intenções do autor, apenas com base na relevância da *intenção* (que não é mais que uma declaração de intenção) considerando que é o sentido adverbial da intenção e não o nominal que é relevante, nada podendo ser dito sobre as intenções do autor além do texto em si e das condições em que ele é interpretado, colocando o ênfase nos destinatários dos textos. Esta perspectiva crítica rejeita a invocação do autor como ideia de que o texto tem um único significado, considerando-se antes o texto como uma variedade de escritas que suscita diversas leituras, tanto mais que muitos textos políticos não têm autores identificáveis e são dirigidos a uma multiplicidade de leitores.

Assim, como sugere Codd, em vez de procurar as intenções do autor,

“talvez a principal tarefa seja a de examinar os efeitos que os documentos têm na produção de significado pelos leitores”(op. cit. 1988:239).

A análise do discurso político terá então de apoiar-se numa teoria materialista da linguagem, aproximação que exige que se considere as assunções linguísticas que estão por detrás da construção tecnico-empiricista do texto e que se baseiam no “idealismo linguístico” que relaciona palavras, pensamentos e coisas, consideradas como um facto, com o objectivo de

tornar a linguagem transparente pelo seu uso correcto de forma a que diferentes leitores do texto lhe atribuam o mesmo significado. Esta visão não tem em conta que a linguagem em si é uma esfera da prática social e, necessariamente, estruturada pelas condições materiais nas quais essa prática toma lugar.

Assim, a análise requer uma concepção alternativa da linguagem que reconheça que as palavras não se limitam a nomear coisas ou ideias que já existem, mas que o seu uso pode produzir efeitos sociais reais. Por outro lado, o uso das palavras, além de se referir aos eventos políticos, torna-se ele próprio, num instrumento e objecto de poder.

Neste sentido, a análise *da política* requer uma concepção de como a linguagem produz efeitos ideológicos que visam suprimir as contradições da experiência das pessoas, no interesse de preservar a formação social existente. Nesta concepção materialista³⁰ a linguagem é ao mesmo tempo um produto de forças sociais, um sistema arbitrário de sinais e um domínio de práticas construídas socialmente que mudam com o tempo e o contexto social. Tais limites ou estruturas, tanto permitem como limitam as escolhas disponíveis a uma sociedade que usa uma determinada linguagem, de acordo com o tempo e o contexto.

2.2. O discurso, instrumento e objecto de poder

Na teoria materialista da linguagem o termo “discurso” tem vindo a ser usado para incorporar tanto o sistema formal de sinais como as práticas sociais que governam o seu uso. Neste sentido o discurso refere-se não apenas ao significado da linguagem, mas também aos efeitos reais do seu uso, à materialidade da linguagem pois, um discurso é um domínio do uso da linguagem, logo um domínio da experiência vivida. Pode ser ideológico, porque se tornou num sistema de representações inconsciente, dado por garantido, em que a ideologia é inscrita no próprio discurso e não simbolizada por ele. Ou seja, não é um conjunto de doutrinas ou sistema de crenças que os indivíduos possam aceitar ou rejeitar.

A ideologia inscrita no discurso faz assim parte do próprio discurso. Não é, um elemento separado que exista fora dele, mas uma maneira de falar, pensar e experienciar.

O discurso é constituinte da experiência subjectiva e também uma força material dentro da construção da subjectividade, que permite que as pessoas representem de várias formas, consoante os contextos, essa experiência vivida.

As teorias do discurso evidenciam a relação entre linguagem e ideologia defendendo Codd que só dentro de uma visão materialista da linguagem é possível mostrar como o discurso pode mediar o exercício do poder, indo além do significado do que é dito ao acto de o dizer. O trabalho de Pierre Bordieu (1989) demonstra claramente que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um instrumento de poder.

³⁰ Codd refere que a teoria materialista da linguagem emergiu das teorias do discurso a partir do trabalho pioneiro do linguísta francês Ferdinand de Saussure para quem, em oposição às teorias idealistas da linguagem, os signos linguísticos não unem uma coisa a um nome mas um conceito a um som ou a uma imagem

Para compreender como a linguagem pode ser um instrumento de poder, é necessário estender o conceito de poder a um nível em que pode ser compreendido como uma força indelével e coerciva, que reprime. O que é difícil de compreender é a ideia de poder exercido pelo consentimento, a que Gramsci denominou de "hegemonia ideológica", por ser difícil reconhecer o poder que penetra na consciência, sob formas que Codd entende serem "normalmente exercitadas dentro de estruturas de comunicação distorcida e falsas construções da realidade social" (1988:242). Como formas institucionalizadas de dominação constituem expressões penetrantes de poder, sem normalmente serem reconhecidas como tal pelos que são afectados.

No mesmo sentido, Rui Gomes (1997:410) refere que "o discurso não se limita a descrever ou distorcer a realidade social" mas constrói o próprio objecto, a própria realidade, define categorias e dá forma a hierarquias através das quais se exerce a "governamentalidade". Na medida em que a escola é uma instituição normativa, ela é essencialmente constituída por "relações discursivas" que constróem saber que garante e produz poder. Nesta perspectiva, sugere-se que o discurso constrói o espaço social ou institucional e que este não existe fora do discurso. Este discurso não é só composto de palavras mas também de silêncios, de artefactos, de gestos, de símbolos, etc. O significado das palavras e conceitos altera-se de acordo com a intencionalidade, sendo por exemplo, o "silêncio um dos exemplos mais típicos de regulação do próprio discurso por parte dos grupos dominantes" (*op. cit.* 1997:411).

Tais microtecnologias do poder têm sido estudadas por Foucault que rejeita uma distinção ortodoxa marxista entre conhecimento e ideologia, avançando a visão de que todo o conhecimento é um produto de relações de poder. Dentro desta visão, desenvolveu uma análise do poder e das relações de poder, exercitado por disposições, técnicas, análises e discursos e argumenta que nas sociedades existem várias relações de poder que caracterizam o corpo social e que não podem ser estabelecidas, consolidadas ou implementadas sem a produção, acumulação, circulação e funcionamento de um discurso. Não pode haver exercício de poder sem uma certa economia de discursos da verdade que opera por e na base desta associação (Foucault, 1980, cit. in Codd, 1998: 243).

O poder que é exercitado pelo discurso é uma forma de poder que premeia os mais profundos anseios da sociedade civil e providencia as condições materiais nas quais os indivíduos são produzidos tanto como sujeitos como objectos. Nas sociedades mais modernas, o sistema educativo é controlado pelo estado mas trabalha para manter relações de poder por entre a sociedade como um todo. Por esta razão o discurso oficial do Estado em relação às políticas educativas (currículos, sistema de acesso, controlo das escolas, avaliação, etc.) são instâncias óbvias nas quais o discurso se torna um instrumento e objecto de poder.

Os discursos operam em vários níveis dentro das instituições educacionais e, para Codd (1998:243) todo o processo de escolaridade é "um aparato para a distribuição, apropriação e estratificação de discursos".

Aos discursos da instituição escolar somam-se muitos outros discursos teóricos acerca do fenómeno educacional que têm sido instrumentos ao serviço do exercício do poder produzindo efeitos eficazes sobre a instituição da escolaridade.

2.3. A desconstrução dos textos políticos

Assim, para desconstruir os textos políticos, torna-se essencial considerá-los como artefactos culturais e ideológicos, cuja interpretação assentará naquilo a que Codd considera os “padrões implícitos de significação”, sublinhando as estruturas simbólicas e as determinantes contextuais de significado. Nesta análise, os textos não têm apenas uma mas múltiplas leituras. São textos ideológicos, “construídos dentro de um contexto histórico e político particular”. Assim, torna-se essencial o reconhecimento explícito desse contexto e a atenção aos processos de produção do texto, à organização dos discursos que o constituem e às estratégias através das quais mascara as contradições e incoerências da ideologia subjacente. Este processo de desconstrução, sublinha o autor, é um processo objectivo pois os textos “contém em si uma crítica implícita dos seus próprios valores”, requerendo uma nova construção de significado pelo leitor, processo que “precisa de se distanciar da coerência imaginária do texto,” (Codd, 1988:245) vendo-o não como um veículo para comunicar informação ou delinear um plano de acção mas como um produto político construído ideologicamente.

Porque a realidade social se apresenta contraditória, o texto político incorpora essa incoerência através de distorções, omissões estruturadas e negações que a trazem para a superfície. O propósito da desconstrução do texto é pois, o de compreender os seus efeitos potenciais sobre os leitores e não o de estabelecer o significado que lhe é dado pelos autores. Composto por contradições, o texto deixa de ter uma leitura única, abrindo-se a novas leituras, deixando de ser um objecto de consumo passivo e passando a ser um objecto de trabalho pelo leitor para produzir significado.

Uma prova da pluralidade de leituras dos textos políticos, é a variedade e pluralidade de opiniões que sobre eles são produzidos. Assim, Codd defende que

“o objectivo da análise do discurso não é provar qual das leituras é *correcta* mas considerá-las *todas* como prova das ausências, distorções e ambiguidades inerentes a um texto ideológico. Nesta perspectiva, é possível penetrar na ideologia dos documentos políticos oficiais e expor os conflitos reais de interesse no mundo social que reclamam representar” (Codd, 1988 : 245)

Neste sentido, uma análise crítica dos documentos de política educativa leva-nos além da compreensão das razões que estão na base de uma declaração ou decisão política, importando ter presente os efeitos perversos ou não desejados produzidos pelo somatório das medidas implementadas, tornando-se necessário ir sempre que possível à análise das suas consequências práticas.

No mesmo sentido e na esteira de Foucault, Rui Gomes (1997:412) refere que na análise do discurso político se podem várias dimensões que se relacionam: as linguagens, os actos da fala e da experiência e a estrutura conceptual e metafórica da linguagem que define um universo

comunicacional e os limites do espaço da discussão política onde circulam e coexistem vários textos ou vários discursos. Para os poder identificar e analisar tona-se então necessário

"reconstruir o significado das palavras, demonstrar a força paradigmática das convenções retóricas e o seu poder estruturante e transformar as suas configurações implícitas em modelos hipotéticos explícitos"

operações que vão muito para além da construção linguística ou formal mas que estabelecem correlações com outros textos, limites de exclusão de enunciados concorrentes que permitem situar a singularidade do discurso.

Os actos linguísticos específicos, podem modificar ou transformar o discurso já que ele é elaborado num processo constante de "interacção entre linguagem e fala, regras e desvios, implicações e exclusões" (Gomes, 1997:412), originando uma "*dispersão discursiva*" ou formações discursivas múltiplas como resultado de posições e funções diferenciadas dos sujeitos. Tendo o discurso origem num lugar e num espaço social, o seu deslocamento tona-se possível pela apropriação de outros discursos típicos ou de outras "regiões discursivas", fruto da relação entre linguagem e experiência, pois como refere o autor já citado

"se o conhecimento é transformado em experiência com significado por intermédio do discurso, aquela nunca é apenas experiência em si, sendo acessível por intermédio da mediação deste" (Gomes, 1997:413).

No entanto, como o autor sublinha, a mesma experiência pode originar discursos distintos assim como o mesmo discurso pode originar diferentes opções teóricas e práticas, diferenciando-se os discursos/experiência pelo "campo de possibilidades estratégicas que abrem". A esta disputa pela dominação do discurso, que se tenta impor a outros sentidos, o autor designa de "regionalização do discurso". Assim, quatro "regiões" do discurso são identificadas por Rui Gomes e cuja aproximação nos parece pertinente para a análise dos dispositivos de territorialização: uma "região continente" que define os discursos do aparelho político; "duas regiões insulares", uma que define os actores com representação orgânica e parceiros sociais, outra definida pelo campo científico, e uma "região local" que define os discursos dos professores e actores locais que executam as normas que provêm dos outros discursos, reinterpretando-as no confronto com a prática.

2.3.1. A análise de conteúdo, para descortinar o dizer e o fazer

Tendo presente que o trabalho de investigação é um trabalho de interpretação, de auto e hetero compreensão, de invenção (mais que de descoberta), as decisões técnicas ou processos metodológicos visam, sobretudo, favorecer essa auto e hetero compreensão. Procurámos até aqui deixar claro que o processo de territorialização não se construiu a uma só voz; bem ao contrário,

ele tem resultado da confluência de vários discursos educativos, por razões coincidentes e opostas, sendo por isso um percurso contraditório. A análise que nos propomos realizar tem assim que se caracterizar pela sua dimensão multifacetada na construção dos dispositivos de territorialização, procurando compreender melhor as relações entre as formas de conceber e concretizar a educação e em que medida tal concretização se constitui num bem comum.

Assim, é necessário ter em conta que na análise das políticas educativas, os discursos são entendidos enquanto resultados de um conjunto composto pelas acções e pelo modo de as justificar; pela interioridade e exterioridade do discurso. Neste sentido, a análise dos dispositivos de territorialização tem que descortinar o *dizer* e o *fazer* ou “as conexões que possam existir entre o exterior e o discurso, entre as *relações de força* e as *relações de sentido*, entre *condições de produção* e *processos de produção*”³¹ (Bardin, 1977:215), com o objectivo de descobrir “*domínios semânticos* e as *dependências* entre estes domínios” que constituem a matriz dos discursos, através de uma análise semântica, sintáctica e lógica, o que supõe a transformação dos textos em unidades de significação ou em categorias através de um processo de codificação.

De acordo com Bardin (*op. cit.*:36-37, a análise categorial

“pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio da objectividade...É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem “

Tendo presente que na definição operacional das categorias se definem outros conceitos, eles poderão resultar de uma dedução hipotética ou de um trabalho indutivo resultante de abstracções sucessivas, procurando agregar as suas unidades de significado, correndo-se sempre o risco de eliminar outras possibilidades. Daí que a investigadora procurará que a categorização não seja anterior ao texto mas decorra do próprio texto, tendo em conta a sua função heurística - tentativa exploratória - e a sua função de administração da prova – mediante hipóteses, questões ou afirmações provisórias que servem de directrizes; a análise terá a função de as confirmar ou infirmar .

Bardin (1977:119) aponta diversos critérios possíveis para proceder à categorização: o critério semântico, o critério sintáctico, o critério lexical e o expressivo, sublinhando que o “...sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos”. Neste sentido aponta algumas qualidades a ter em conta na definição de categorias: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objectividade, a fidelidade e a produtividade.

Por seu lado Bogdan & Bilken (1994) sugerem que regularidades, padrões e tópicos dão origem a “categorias de codificação”, tornando-se possível codificar um conjunto de dados (família de codificação) em categorias (categorias de codificação).

31 Sublinhado no original

Essencial, julgamos nós, é ter presente que na análise das políticas educativas, os discursos são entendidos enquanto resultados de um conjunto composto pelas acções e pelo modo de as justificar; pela interioridade e exterioridade do discurso como refere Rui Gomes e que a desconstrução dos textos deverá focalizar “nos processos da sua produção, na organização dos discursos que o constituem e nas estratégias através das quais mascara as contradições e incoerências da ideologia subjacente” como refere Codd.

3. Da recolha de documentos às dimensões e aos objectivos da análise

Esta análise situa-se em duas dimensões: numa primeira, faz-se uma macro-análise das políticas educativas a partir dos termos e expressões que remetem para a territorialização como sejam: “descentralização”, “desconcentração”, “regionalização”, “territorialização”, “território educativo”, “projecto educativo”, “parceria”, “partenariado”, “contratualização” e “contrato-programa” e a partir da análise ao modo como se inscreve a educação nas Grandes Opções do Plano.

Na segunda (mas não a menos importante), procedemos à análise dos documentos políticos, quase todos disposições legislativas, sob a forma de resolução, portaria, lei, decreto-lei ou despacho. A excepção a este tipo de documentos é o denominado “Pacto Educativo para o Futuro” que, não se enquadrando na categoria legislativa, dá origem a um processo legislativo na segunda metade dos anos noventa, que o incorpora.

Numa primeira fase da recolha de documentos para análise, considerámos toda a principal legislação que legitimou legalmente o campo educativo no pós 25 de Abril, nas suas diversas vertentes, por considerarmos que a mudança de regime implicou uma mudança radical no modo de conceber e organizar a educação. A um sistema de ensino elitista, fechado e circunscrito aos saberes escolásticos, sucedeu-se outro que colocava o sistema de ensino no centro do processo democrático mas que, progressivamente se foi regulando de acordo com as opções políticas que têm estruturado o período de democracia. Este processo, como já assinalámos e tendo como referência a análise de José Alberto Correia, foi-se desenvolvendo e estruturando em torno de “ideias-tipo” ou paradigmas dominantes que situam vários períodos. Contudo, o discurso da autonomia e da descentralização, assim como o da abertura da escola à comunidade, não só se manteve como se intensificou.

Sem a pretensão de esgotar a legislação sobre política educativa produzida entre 1974 e 2002 (que é vasta), fiz-se uma recolha bastante exaustiva, que num primeiro momento se procurou arrumar em grandes “famílias” (AnexoI), a partir de uma leitura “flutuante” (Bardin, 1977:96) e do sumário dos documentos. Porém, o elevado número de documentos recolhidos impôs uma selecção dos documentos a analisar, mantendo-se, contudo, o agrupamento de documentos, que se constituíram como dimensões da análise. Esta selecção correspondeu a um esforço de colocar no centro dessa análise aqueles que se julga serem mais pertinentes e significativos do ponto de vista do objecto do estudo, e que, ao mesmo tempo, permitissem uma perspectiva

diacrónica do processo de territorialização. Constituíram-se assim dimensões de análise dos documentos:

- Leis Fundamentais (Constituição da República e Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Democratização da Educação e Ensino
- Participação Ampla nas políticas Educativas
- Participação dos Pais
- Descentralização, Desconcentração e Autonomia
- Organização e Gestão das Escolas
- Escolas e Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- Organização Curricular e Avaliação
- Formação Profissional e Contínua
- Ensino Técnico e Profissional
- Projectos e Programas

Da fase exploratória dos documentos, e tendo em conta o quadro teórico construído, surgiram linhas ou direcções a seguir na análise, consideradas pertinentes na identificação dos dispositivos de territorialização com o objectivo de detectar e identificar :

- Os discursos justificativos e a coerência/incoerência com as prescrições
- Os processos de descentralização, autonomia, centralização ou desconcentração
- A relação educação/democratização - educação/formação de recursos humanos
- As concepções de “meio” ou de “comunidade” e dispositivos de relação ou interacção
- A participação nos processos de decisão dos diversos elementos da “comunidade
- O conceito de parceria - predominantemente ligado aos interesses económicos ou à

Estas linhas constituem-se como referenciais na definição de categorias que não são anteriores aos textos mas decorrem deles, tentando aprender a estrutura de cada um; de extrair o sentido e a articulação entre o discurso (preâmbulos) e as normas prescritas, com o objectivo de caracterizar as racionalidades implícitas.

A opção não foi, pois, a de fazer uma análise exaustiva de cada documento mas antes de procurar em cada um deles, e tendo em conta a dimensão a que o aproximei, as categorias que se vão revelando pertinentes e significativas para o objecto de estudo, conferindo-lhe um carácter de análise extensiva. Como se pode observar no anexo II, a cada dimensão corresponde um conjunto de documentos, os quais se identificam por ordem cronológica, e cujos excertos se categorizam segundo um critério ora híbrido, ora semântico, ora sintáctico, ora lexical, ora expressivo, com o intuito de estabelecer as relações entre a interioridade e a exterioridade do discurso, procedendo-se a uma reconstrução global do processo de concepção instrumental da territorialização e procurando apurar a evolução global dos seus dispositivos.

Teve-se ainda o cuidado de identificar os intervenientes nas medidas que são concebidas, e a coluna “notas” faz uma síntese crítica com o objectivo de facilitar a análise e de obter uma

perspectiva evolutiva nas várias áreas, detectar e assinalar as lógicas contraditórias e aquelas que, com recurso a uma linguagem “idealista” ou “tecnico-empiricista” como refere Codd, mascaram as contradições e constróem ou alimentam a retórica político-educativa.

Assume-se esta análise mais como um levantamento documental e, simultaneamente, uma viagem ora saltitante ora deslizante, que procura contínuos nos descontínuos, através das dimensões macro e micro. Uma espécie de mapa que procura os espaços de participação e intervenção dos actores locais (professores, alunos, pais, autarquias, forças culturais e económicas, etc.) em diversas áreas e as racionalidades que lhes estão subjacentes.

Por outro lado, os quadros-síntese organizados por grandes períodos (anexo III) têm como referência os períodos considerados por José Alberto Correia (1999) como aqueles que correspondem a definições dominantes da educação depois da Revolução de Abril de 1974, inspiradas noutras tantas ideologias, permitindo uma leitura mais globalizante, ao mesmo tempo que salientam os termos e expressões em torno dos quais se estruturam os textos ou que os justificam.

Em termos de texto final a minha análise adopta como referência esses períodos, não enquanto espaços delimitados e bem identificados, mas sim enquanto períodos tendenciais que marcam a formulação do discurso educativo, tentando sempre reconhecer o contexto, ter atenção aos processos de produção do texto, à organização dos discursos que o constituem e procurando desocultar as estratégias que mascaram as contradições e incoerências do texto ideológico, num processo de reconstrução de significado. Acresce ainda dizer que se recorreu à análise que outros investigadores têm realizado, num esforço de considerar, se não todas as leituras como refere Codd, pelo menos o maior número de leituras possível.

CAPÍTULO VI – O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

1. Para uma macro-análise das políticas de territorialização

Como já explicitiei, esta macro-análise é realizada a partir de alguns termos e expressões que suportam o discurso da territorialização e da análise das Grandes Opções do Plano. No que respeita ao primeiro aspecto, socorri-me da consulta informatizada da I Série do Diário da República, que dispõe de todos os dados publicados desde 1970. Nesta Série publicam-se os diplomas legais hierarquicamente mais importantes (Leis, Decretos-Lei e Resoluções do Conselho de Ministros), correspondendo às orientações e decisões políticas ao mais alto nível que, em regra, são posteriormente objecto de regulamentação mais específica e concreta sob a forma de portarias ou despachos publicados na II Série.

Assim procurou-se de entre os milhares de diplomas disponíveis - exercício só possível graças às maravilhas da informática – fazer uma caracterização das grandes orientações políticas presentes nos dispositivos legais mais importantes a partir de palavras-chave ou conceitos que suportam todo o discurso da territorialização, com o objectivo de obter uma panorâmica geral, necessariamente a um nível macro, que nos desse indicações sobre o uso e frequência de um vocabulário específico que remete para a contextualização da acção política e para a valorização dos poderes periféricos.

Quadro I

Nº de ocorrências dos termos indicados na 1ª Série do D. R.

	Descentralização	Desconcentração	Regionalização
Entre 1974-1979	143	23	67
Entre 1980-1984	150	54	117
Entre 1985-1989	127	66	42
Entre 1990-1994	100	62	32
Entre 1995-1999	102	50	43
Entre 2000-2002	67	46	10

Sobre os termos “descentralização”, “desconcentração” e “regionalização”(Quadro I) verifica-se que são recorrentemente invocados na legislação sem que tal frequência corresponda a uma política pensada, coerente e consequente de descentralização.

A Constituição de 1976, ao afirmar a descentralização e regionalização como uma base estruturante do sistema democrático, estruturou os discursos políticos tornando tais conceitos intocáveis e resistentes às revisões constitucionais entretanto realizadas.

Se o uso deste termos se mantém mais ou menos constante desde 1974, não podemos deixar de registar um período em que os termos “descentralização” e “regionalização” são

inflacionados – entre 1980 e 1984 – curiosamente correspondendo a um período de governo minoritário na Assembleia da República.

Refere A. Sousa Fernandes (1999:26) que até 1994 parecia haver um entendimento geral, nos discursos políticos, de que era necessário descentralizar e regionalizar. Porém, Cavaco Silva, ao afirmar-se publicamente contra a regionalização – apesar de dois dos seus anteriores ministros da educação se declararem a favor da descentralização educativa (João de Deus Pinheiro e Roberto Carneiro) - dividiu os discursos. Em finais de 1995, o governo do PS assumiu o compromisso de dar execução à regionalização, intensificando-se o debate num curto espaço de tempo, cessando com o Referendo que levou o governo a optar por não avançar com o processo.

No que concerne à educação, as orientações normativas e os discursos políticos afirmam-na recorrentemente, inspirando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo que, claramente, aponta no sentido da descentralização autonómica, regional e local. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo, nos diversos documentos preparatórios que produziu, optou por uma leitura da LBSE que radicava na descentralização, tendo mesmo produzido um documento onde se optava pela regionalização da educação (Cfr. A gestão do Sistema Escolar e Documentos preparatórios, 11 e 111/1988).

Porém, a concretização da Reforma do Sistema Educativo mantém a centralização de todo o Sistema, concebendo as diversas medidas de política educativa a partir do centro e fazendo-a aplicar, com mais eficiência, através de um processo de desconcentração, muitas vezes confundido com descentralização. Apesar de tudo, registaram-se alguns avanços na descentralização do Sistema Educativo ao longo dos anos. Desde logo, a descentralização educativa, integrada no processo de regionalização dos Açores e da Madeira³² que levou à transferência de competências para os governos regionais³³.

As universidades e os institutos politécnicos, obtiveram os estatutos de autonomia, respectivamente em 1988³⁴ e 1990³⁵. Como refere Sousa Fernandes (1999:27) quer um quer outro “são dois casos paradigmáticos que demonstram o peso importante dos actores institucionais no processo de descentralização” cuja relevância política e capacidade reivindicativa pesaram neste processo, sendo o âmbito da descentralização mais lato nas universidades que nos institutos.

Outros casos que configuram um certo grau de descentralização de que a transferência de algumas competências, no âmbito da educação pré-escolar e do 1º ciclo, para as autarquias em 1994³⁶ e de mais algumas em 1999³⁷ que visam também o 2º e 3º ciclo do básico e secundário; a denominada “gestão democrática” das escolas a partir do 2º ciclo³⁸ em que os órgãos a nível de escola eram eleitos desde 1975 e mais recentemente o novo regime de autonomia e gestão das

32 Decreto-Lei 318-D/76, de 30 de Abril, com a nova redacção dada pelo Decreto-Lei nº 427-F/76, de 1 de Junho

33 Através, respectivamente, do Decreto-Lei 338/79, de 25 de Agosto e Decreto-Lei nº 364/79 de 4 de Setembro.

34 Lei 108/88 – Estatuto de autonomia das Universidades

35 Lei nº 54/90 - Estatuto de Autonomia do Ensino Politécnico

36 Dec.Lei nº 399 A/84, de 28 de Dezembro

37 Dec.Lei nº 159/99, de 9 de Setembro

38 Decre.Lei nº 769-A/76, de 4 de Novembro

escolas³⁹ ; a constituição de parcerias entre autarquias, associações e agentes económicos para criação das escolas profissionais⁴⁰ e a atribuição de competências de formação aos centros de formação de associações de escola, associações científicas e profissionais e instituições do ensino superior⁴¹ , são alguns exemplos.

Contudo, estas medidas descentralizadoras apresentam alguns traços comuns que “revelam a existência de sobreposições e racionalidades administrativas e influências de factores externos que têm conduzido a descentralizações guiadas mais por compromissos e lógicas conjunturais do que por um projecto político coerente e concertado” (Fernandes:1999:27). São disso indicadores a selectividade das descentralizações que incidem predominantemente sobre edifícios, equipamentos, a acção sócio-económica e sócio-educativa; o peso que as conjunturas externas tiveram, nomeadamente através de directivas e financiamentos, na criação de escolas profissionais e formação contínua de professores, modalidades especiais em que a descentralização abrange também os conteúdos da formação, pelo menos aparentemente. Com efeito, esta autonomia é mais aparente do que real, na medida em que quer uma quer outra formação se tem que submeter aos critérios definidos centralmente para poder ser financiada.

Ou seja, as descentralizações efectuadas, além de mitigadas, são “mais reactivas que activas” (*op.cit.* 1999:28), indicando que a perspectiva centralista se mantém, embora enfraquecida. Confirma-se no controlo dos recursos humanos e financiamentos; na normatização das componentes administrativa e pedagógica e na centralização das decisões que acabam por esvaziar de conteúdo das descentralizações apregoadas.

A LBSE, considera quatro tipos diferentes de poderes a descentralizar, segundo A. Sousa Fernandes: a autonomia funcional da função administrativa do Estado; a descentralização funcional; a descentralização territorial e a desconcentração administrativa.

A *autonomização funcional da função administrativa* consiste na separação entre funções políticas e funções administrativas, favorecendo a autonomia das funções administrativas, antes exercidas pelos órgãos políticos e que agora passam para a competência dos órgãos administrativos de acordo com a LBSE, cabendo aos órgãos políticos a orientação e definição normativas. Estes, contudo, continuam a exercer funções administrativas, constituindo um bloqueio à desconcentração e descentralização de poderes.

A *descentralização funcional* é um processo de distribuição de poderes na descentralização territorial, com expressão por exemplo, ao nível da transferência de competências para as Universidades e Institutos Politécnicos no que respeita à formação de professores.

A *descentralização territorial* originou órgãos dotados de autonomia, com competências, funções e âmbito de intervenção, atribuídos e delimitados pelo poder político, cujo objectivo é o de cumprir as funções educativas por ele definidas. A LBSE define como níveis de descentralização a administração central, regional autónoma, regional e local. Porém, as

39 Dec. Lei 115-A/98

40 Dec. Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro

41 Dec. Lei 249/92, de 9 de Novembro, alterado por ratificação pela Lei 60/93 de 20 de Agosto, pelo Dec. Lei nº 274/94 de 28 de Outubro e pelo Dec. Lei 207/96)

competências descentralizadas dizem respeito, sobretudo, à administração de equipamentos e, de um forma ínfima, ao currículo.

A *desconcentração administrativa*, que não deve confundida com descentralização, tem como objectivo a celeridade, a eficácia e o ajuste da decisão administrativa às questões concretas; sendo por isso, um instrumento ao serviço da descentralização. Porém, a evidência tem demonstrado que este processo tem visado sobretudo assegurar a manutenção das relações verticais de poder ou, como diz Licínio Lima (1994:46), recentrar poderes através de “capitanias” que embora distribuídas regionalmente, não são regionalizadas em termos político e administrativos.

Quadro II
nº de ocorrências dos termos indicados na 1ª Série do D. R.

	Territorialização	T. Educativo	P. Educativo
Entre 1974-1979	0	0	0
Entre 1980-1984	0	0	4
Entre 1985-1989	0	0	5
Entre 1990-1994	0	0	8
Entre 1995-1999	3 (1º em 1977)	0	36
Entre 2000-2002	11	2	31

No que respeita aos termos “territorialização”, “território educativo” e “projecto educativo” (Quadro II), hoje presente em todos os discursos sobre a escola, verificamos que essa terminologia esteve arredada do discurso político expresso nos principais normativos, até há bem pouco tempo.

O termo “territorialização” é sinalizado pela primeira vez em 1997, ficando-se por três ocorrências entre esse ano e 1999. Em contrapartida, só em dois anos (entre 2000 e 2002) ocorre 11 vezes. Também os termos “território educativo” só registam ocorrência nos dois últimos anos. Contudo, pelo menos quatro normativos, sob a forma de despacho, de menor importância legislativa, se revelaram cruciais no processo de territorialização da escola e que referem expressamente o “território educativo”⁴².

⁴² São eles o Desp. 147-B/ME/96, que cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; o Desp. Conj. 73/SEAE/SEEI/96 que define as escolas que integram os TEIP's no ano lectivo de 1996/97; idêntico Desp. Conj. nº188/97 que define os de 1997/98 e o Desp. 506/98 que define os TEIP's de 1998/99 e, simultaneamente anuncia integração destes territórios “no processo global de reorganização da rede educativa” de acordo com o Dec. Lei 115-A/98 (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, já citado).

O “Projecto Educativo”, embora referido a partir dos anos oitenta, regista maior ocorrência, a partir dos anos noventa, sobretudo na sua segunda metade. Nos últimos dois anos, foi quase tantas vezes referido, como nos cinco anos anteriores.

É com o conhecido decreto da autonomia das escolas⁴³, que o projecto educativo adquire centralidade:

“a autonomia da Escola concretiza-se na elaboração de um **projecto educativo** próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios da responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações da comunidade em que se insere”.

Contudo, este Decreto-Lei viria a constituir-se numa figura de retórica por cerca de uma década porque, por um lado, refere-se exclusivamente às escolas do 2º e 3º CEB e Secundário, e por outro, remete para outra legislação que só viria a ser publicada em finais da década de noventa⁴⁴. No entanto, nesse espaço de tempo algumas “experiências pedagógicas” foram sendo implementadas e dinamizadas pelas escolas ou por “escolas associadas”, cujo carácter inovador ancorava no projecto educativo, enquanto instrumento contextualizador de uma política educativa local, que articula serviços educativos e serviços sociais, que promove uma gestão integrada de recursos, insere a acção educativa numa acção mais global de desenvolvimento da comunidade e elege a participação “da comunidade educativa” como método e processo da sua construção. São exemplos dessas “experiências” as EBI’s (Escolas Básicas Integradas)⁴⁵ e os TEIP’s (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)⁴⁶.

Já o conceito de “território educativo”, embora subjacente à criação das EBI’s, não é usado no normativo que as cria, ocorrendo pela primeira vez no Despacho que cria os TEIP’s ou seja, na II Série do D.R.

Quadro III
nº de ocorrências dos termos indicados na Iª Série do D.R.

	parceria	partenariado	contratualização	contrato-programa
1974-1979	11	0	0	37
1980-1984	7	0	0	21
1985-1989	8	0	0	19
1990-1994	14	9	4	36
1995-1999	149	6	48	46
2000-2002	137	12	46	38

43 Dec Lei 43/89

44 Dec Lei 115-A/98

45 Criadas pelo Desp. Conj. 19/SERE/SEAM/90

46 Criados pelo Desp. 147-BME/96, (II Série do D.R.), como já atrás se referiu

Outros termos que integram o vocabulário da territorialização como sejam a “parceria” e o “partenariado” ou a “contratualização” e o “contrato-programa” cujo resultado da pesquisa é ilustrado pelo Quadro III, merecem algumas considerações nesta macro-análise. Com efeito, verifica-se que o uso do termo “parceria” vem de longa data e é utilizado nos documentos políticos, pelo menos desde 1974, embora o seu uso tivesse disparado após 1995. Tal constatação dá força à posição dos que defendem que a “parceria” é um termo enraizado na nossa tradição.

Assim, não é de estranhar que o termo “partenariado” só apareça depois de 1990 nos principais documentos políticos, correspondendo ao período em que os programas comunitários de ajuda económica se intensificaram, importando consigo o termo e criando uma situação híbrida em que se usa ora parceria, ora partenariado. Alguns autores (Rodrigues e Stoer, 1998) têm procurado, distingui-los identificando o partenariado com contextos mais formais ou institucionais e por isso mais contratualizados; a parceria com contextos e processos mais informais e que privilegiam a comunicação e as solidariedades locais – parceria.

O uso do termo “contratualização” só a partir de 1990, acrescentando-se à designação até aí usada de “contrato-programa” relaciona-se também com a influência que os programas europeus tiveram em Portugal. Apesar do seu significado idêntico (o contrato que se estabelece com alguém), o contrato-programa foi o termo predominantemente usado na linguagem dos documentos oficiais em estudo desde 1974, enquanto que o termo “contratualização” é contemporâneo do “partenariado”.

1. 1. A Educação nas “Grandes opções do Plano”

Outra entrada nesta macro análise consistiu em olhar para o modo como a educação se inscreve nas Grandes Opções do Plano. As preocupações e determinações dos sucessivos governos, expressas neste documento orientador das políticas que em cada ano é definido, dão-nos alguns indicadores de como é que a educação esteve ou não presente nas prioridades governativas, que carácter assume essa prioridade e, concretamente, se a territorialização – no sentido amplo de transferência de poderes para as periferias e de envolvimento de agentes locais- foi expressa. Importou-nos ainda se tal envolvimento, a verificar-se, se orientava tendencialmente para a comunidade ou para os interesses económicos.

Nos anos a seguir à revolução de 1974, as Grandes Opções do Plano nem sempre aparecem publicadas em Diário da República e, quando aparecem, não são muito pormenorizadas, não discriminando as prioridades políticas por sector mas antes por grandes áreas de intervenção, explicitando-se no Plano para 1977 que “a prossecução dos objectivos (...) é feita com obediência ao princípio constitucional de intervenção das populações, através das autarquias e comunidades locais, organizações das classes trabalhadoras e entidades representativas das actividades económicas”, evidenciando ainda a mobilização popular que caracterizou o período revolucionário. Em 1978 já se discrimina a *educação e cultura*, prevendo-se a criação de jardins

de infância e mais escolas de formação de educadoras; o desenvolvimento da educação especial, o aperfeiçoamento da formação em serviço dos professores e lançamento de novos processo de formação, a formação de adultos, o desenvolvimento do ensino superior e de vários domínios da cultura e desporto. Até 1980, insiste-se na expansão das redes, na melhoria das condições de funcionamento do sistema e na alfabetização de adultos mas sem qualquer referência ao envolvimento de outros actores externos ao sistema escolar tradicional.

Nos anos oitenta, a educação é expressa neste documento orientador das políticas governamentais, como um instrumento importante na formação de recursos humanos e como estratégia de fazer face ao desemprego, e, raramente se apresenta com uma alínea específica sobre educação, sendo as medidas de política educativa fundidas com as políticas de emprego. É expresso, com grande desenvolvimento, a necessidade de ligar a educação às empresas e insiste-se na formação tecnológica, na formação profissional e no desenvolvimento das escolas profissionais, agora com referência expressa à participação das forças sociais e empresariais.

António Teodoro (1994:90), ao analisar a localização da educação na estrutura do programa do governo entre 1979 e 1987, demonstra que a educação foi deixando de ser considerada uma questão social para passar a ser um sector determinante na valorização dos recursos humanos, movimento que é acompanhado pelo discurso político que justifica a opção com a necessidade de modernizar o país.

A partir de 1994 as Opções do Plano no que respeita à educação – agora em alínea própria no capítulo sobre os recursos humanos - referem explicitamente a intenção de estabelecer uma relação mais próxima entre a escola e o meio fazendo referência à melhoria da “responsabilização das organizações escolares face às comunidades educativas, nomeadamente com a implantação de um novo modelo de gestão”. Em 1995, esta referência esclarece que se preconiza a “promoção entre a escola e a comunidade envolvente, designadamente com os agentes económicos e sociais, com a preocupação de melhorar a preparação para a vida activa”. No ano seguinte, a preocupação com a ligação da escola à comunidade é mais ambiciosa, referindo que “a descentralização e intervenção acrescida das autarquias locais na educação (...) constituem instrumentos que se impõe utilizar no sentido de maior participação dos cidadãos e da valorização das pessoas”, afirmando-se ainda a importância da escola como centro da política educativa e a necessidade de “investir na melhoria das comunidades educativas e na ligação entre educação e sociedade, numa perspectiva de formação permanente” decorrendo daqui a necessidade de uma atenção especial aos recursos materiais, infra-estruturas e formação dos professores. O Plano avança com a intenção de concretizar os Conselhos Locais de Educação “enquanto órgãos de participação democrática dos diferentes agentes e parceiros sociais”. Anuncia-se ainda a descentralização de algumas competências e afectação de recursos às autarquias, no que respeita a infra-estruturas, assim como o reforço da autonomia das escolas e a valorização da sua identidade através dos projectos educativos e da organização pedagógica flexível que se adegue aos alunos e aos territórios como “valorização de inovação a nível local e estratégias de mudança nas escolas”. Sem dúvida que o desenvolvimento que o texto sofreu neste ano, no que respeita ao modo como é encarada a educação na sua relação com

o meio envolvente, reflecte os princípios defendidos no “Pacto Educativo” com que o governo PS enfrentou a crise e conquistou apoios.

Em 1997 aponta-se o imperativo da “valorização das comunidades educativas” e dos agentes educativos, a participação dos pais, estudantes e autarquias. Por outro lado, apontam-se “novas estruturas e modelos de participação e mobilização das comunidades” a partir das experiências levadas a cabo, sobretudo nas áreas de intervenção prioritária e nas “medidas de correcção das desigualdades”. O programa de expansão da educação pré-escolar tem neste documento grande relevância, reflectindo a discussão que se travou nessa altura e que motivou o então primeiro Ministro António Guterres a declarar a sua “paixão pela educação”. Aqui se retoma a ideia de “concertação de iniciativas, esforço, energias e boas vontades”, cabendo ao Estado o papel de mobilizador da sociedade civil.

Já em 1998, se retoma com maior vigor a relação entre educação e formação de recursos humanos com vista “ao fortalecimento da competitividade” através da Cultura e Inovação que “emana da participação activa e da concertação entre todos os intervenientes”, considerando-se fundamental “promover a abertura crescente do sistema educativo à dinamização e envolvimento em projectos de desenvolvimento local, pela contratualização com empresas, autarquias, instituições particulares e outros parceiros”. Aponta-se ainda o “diálogo social a todos os níveis (...) visando o reforço da competitividade” para o que se aponta um “ordenamento jurídico financeiro estimulante da intensificação entre instituições de ensino, formação e investigação e empresas”.

A mobilização e comprometimento dos parceiros garante-se através dos incentivos criados pelo governo com vista a uma “maior competitividade”, através do diálogo e contratualização, ficando bem clara a ideia de que a educação é um produto que se pretende venha a reforçar a competitividade, ficando sujeita às regras do mercado ou da “contratualização com os parceiros” aqui assumidos como investidores.

Em 1999 a educação dilui-se de novo no capítulo sobre recursos humanos e empregabilidade, não merecendo qualquer referência a relação da escola com a comunidade. Em 2000, a escola assume-se como “centro da vida activa” e o aluno como “objectivo fundamental”, preconizando-se uma “sociedade educativa” descentralizada e inserida na comunidade, constituindo-se como “espaço privilegiado de aprendizagem e de cidadania”. Confere-se à escola novos níveis de autonomia na adaptação de currículos aos alunos e às necessidades do tecido empresarial e na instituição de parcerias enquanto garantes da valorização e da experimentação científica e tecnológica, bem como da aprendizagem em contexto de trabalho. Refere-se o compromisso empenhado dos docentes “numa cultura de responsabilidade e exigência”, de trabalho em equipa em torno do projecto educativo de escola, com o privilegiar das relações com todos os parceiros: pais, empresários, representantes do poder local e outras instituições com intervenção na comunidade concreta em que a escola se insere. Para cumprir tal desígnio, consideram-se acções prioritárias a formação contínua de professores e a valorização de projectos integrados de formação dirigidos a todos os agentes educativos e centrados na escola e aponta-se a necessidade de realizar estudos e investigação de forma a orientarem a

revisão da formação inicial de professores. É um texto que está em sintonia com os discursos justificativos da generalização do novo modelo de gestão das escolas.

Nas Grandes Opções do Plano para 2001, faz-se referência às mudanças, a partir das experiências das escolas e das comunidades educativas, sendo que a escola enquanto comunidade, é vista como “factor de coesão social, de qualificação local e espaço público onde se desenvolvem parcerias”, implicando cooperação com o poder local e com a “sociedade civil”, apontando-se a autonomia da escola como condição de mobilização das comunidades educativas.

Como que a procurar dizer a mesma coisa de outra forma, nas grandes opções para 2002 aponta-se a “escola e o aluno como centros da vida educativa” e a mobilização dos professores e de todos os parceiros educativos assim como o estímulo à aprendizagem ao longo da vida, como eixos estruturantes de todo o sistema educativo. Insiste-se no regime jurídico de autonomia e gestão das escolas como instrumento que “faz a ligação à família e à sociedade envolvente”.

Em suma, podemos traçar dois ou três vectores que marcam o modo como a educação é inscrita neste documento orientador das políticas, desde que se iniciou o “período de normalização”: i) a educação aparece geralmente associada à formação de recursos humanos e diversas vezes sem alínea específica ou autónoma; ii) a relação da escola com outras instituições, quando expressa, privilegia a relação com o mundo económico e só recentemente elegeu outros parceiros; iii) o modelo de gestão é o dispositivo através do qual o estado assegura a relação que é suposto que as escolas estabeleçam com os agentes locais, parecendo esgotar-se nessa participação formal.

2. Dispositivos que definem e organizam a educação, na sua relação com o meio, após 1974

2.1. A definição política, sob a ideologia democratizante

A revolução de Abril de 1974 originou uma mobilização popular autêntica em todas as áreas da vida social, cujo relevo, na educação, é sintetizado na frase “as escolas saem para a rua e a rua vai às escolas” (Boletim do MFA de 12 de Nov. cit. Stoer, 1986:155).

Tal mobilização popular colocou a educação e a cultura no centro da vida democrática, agora considerados instrumentos fundamentais no processo de construção da nova sociedade. Esta relação entre educação e democracia no processo de mobilização educativa, refere António Teodoro (1994:76) centrava-se em três dimensões complementares:

- i) igualdade de oportunidades de acesso à educação
- ii) igualdade de oportunidades de sucesso na educação
- iii) a participação democrática na escola e no sistema educativo

As inúmeras iniciativas populares de criação de jardins de infância por comissões de moradores, comissões de trabalhadores e juntas de freguesia; o lançamento do movimento das CERCIS

envolvendo comissões de pais e outras instituições ligadas ao ensino especial; as campanhas de alfabetização e de dinamização popular, são algumas das iniciativas em que esteve presente a primeira dimensão. Nas medidas governamentais esta dimensão também esteve presente, expressando-se, por exemplo, no aumento do parque escolar, na procura de generalizar o acesso à educação e à cultura, no incentivo ao ensino nocturno ou no reforço dos esquemas de acção social. O diploma que define incentivos do Estado às Associações de Educação Popular⁴⁷ é exemplo dessa vontade política de “apoiar iniciativas locais de educação” fomentando

“a criação de cursos escolares específicos (...) como base para uma ininterrupta educação e formação dos cidadãos”(anexoII: 4)

em clara sintonia com a dinâmica das populações que, num processo de participação sem precedentes, apelava à criatividade e à capacidade de iniciativa e punha em marcha os mais variados e inovadores projectos.

A segunda dimensão teve múltiplas expressões nesse período de mobilização, seja por iniciativa popular ou do Ministério da Educação expressos, por exemplo, na revisão global dos programas, na supressão dos exames nacionais e das provas de admissão ao ensino superior, substituídas pelo serviço cívico ou comunitário⁴⁸ que visava aproximar a escola dos cidadãos e

“assegurar aos estudantes uma mais adequada integração na sociedade portuguesa e um mais amplo contacto com os seus problemas”

contribuindo assim para

“a combinação da educação pelo trabalho intelectual com a educação pelo trabalho manual” e a “... cooperação entre estudantes e o povo trabalhador”(anexo II: 4).

A implantação da via única do ensino secundário, que correspondeu a uma tentativa de superar a perspectiva conservadora da divisão social do trabalho, iniciou-se no ano lectivo de 1975-1976 com a criação do 7º ano unificado, e introduziu uma nova área curricular designada Educação Cívica e Politécnica, que concebia a cooperação entre a escola e a comunidade através da realização de trabalho de campo, visando problemas locais específicos, a “adequação do ensino às exigências políticas” e a “a integração na região” e preconizava a participação dos jovens como elementos transformadores da sociedade, através de uma “formação básica polivalente”. A reforma global de formação de professores com elevação das habilitações de ingresso e duração do curso; a criação de Escolas de formação de educadores de infância, o aumento dos estágios pedagógicos no preparatório e secundário, a reciclagem dos professores em exercício, o incentivo à inovação pedagógica foram medidas que visaram apoiar a democratização do

47 Dec. Lei 384/76 de 20 de Maio

48 Através do Dec. Lei 270/75, de 30 de Maio

ensino. A criação do Instituto de Inovação Educativa -INIP-⁴⁹ (que extingue o Instituto de Tecnologia Educativa), visa “desenvolver, incentivar e acompanhar processos de inovação no domínio da educação” assim como “proporcionar e incentivar acções que permitam o aperfeiçoamento e actualização dos docentes” e ainda, “promover a criação e acompanhamento da acção de centros regionais”(anexo II: 27). O papel de destaque atribuído à comunicação social no processo de democratização, reflecte-se neste instituto, em cuja direcção participavam, além dos directores gerais. É com a criação destes Centros Regionais que se iniciam um conjunto de experiências pedagógicas (com o enquadramento legal do Dec. Lei 47 587/67, de 10 de Março)⁵⁰ , que se constituem como os primeiros dispositivos a possibilitarem o estabelecimento de redes e apoios à formação e à gestão, e que tiveram forte adesão por parte dos professores. Contam-se entre estas experiências os CAP's (Centros de Apoio à Formação de Professores), as UOE's (Unidades de Orientação Educativa), as EEI's (Equipas de Ensino Integrado) e as EIA's (Equipas de Intervenção Artística), cuja finalidade era apoiar a acção dos professores a partir da acção educativa concreta e da realidade das escolas, numa perspectiva que hoje designaríamos de territorialização da educação.

A terceira dimensão é particularmente visível na gestão democrática das escolas. Logo nos primeiros dias a seguir à Revolução, realizaram-se na maior parte das escolas, assembleias de professores e alunos que decidiram substituir reitores e directores nomeados pelo Ministério da Educação por comissões eleitas de professores, funcionários e estudantes, dando início “a um processo de construção de formas alternativas de governo das escolas, embora à margem de qualquer autorização superior ou orientação oficial” (Lima, 1999:61) mas com a legitimidade revolucionária. Tratou-se de um processo de participação directa e activa na tomada de decisões, no exercício de “uma autonomia não concedida mas antes conquistada pela acção, reclamada e ensaiada na prática, através de processos de democracia directa” como refere Licínio Lima, (op. cit. 62) já que, de acordo com o mesmo autor, não existe um único diploma legal que transfira poderes para a escola, no período revolucionário. Tal ensaio autogestionário foi levado a cabo na acção do quotidiano das escolas, sem qualquer legislação de suporte ou mesmo contra a legislação. Com efeito, antes do fim de 1974, o ME vem legalizar, retrospectivamente, as estruturas de gestão democraticamente eleitas⁵¹ mas com as mesmas atribuições dos anteriores órgãos de gestão, sem considerar os plenários deliberativos que reclamavam novos poderes de decisão. Apesar disso, os plenários decidiam, muitas vezes em conflito com a administração, forçada a ceder, mas mantendo no essencial as estruturas do sistema, ainda que em reserva e prontas para assumirem o controle, o que veio a acontecer mais cedo que noutras áreas.

Ainda em pleno período revolucionário o Estado assume esse controle, generalizando a todas as escolas dos ensinos preparatório e secundário um modelo de gestão uniforme que institui o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo⁵²:

49 Dec. Lei nº 759/76 de 3 de Agosto

50 Fomos encontrando diversas “experiências pedagógicas” desenvolvidas ao abrigo deste Decreto-Lei de 1967, a última das quais em 1999.

51 Através do desp. 221/74, de 27 de Maio

52 Dec. Lei nº 735-A/75, de 21 de Dezembro

“O presente Decreto-Lei visa a criação das referidas estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais do preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários, salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as condições de eficácia e funcionamento das escolas” (anexo II: 12).

Este modelo opta por formas de democracia representativa, regulamentando ao pormenor os processos eleitorais, admitindo as reuniões gerais apenas com carácter consultivo (por corpos e após autorização) e deixando claro que

“os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário continuarão sujeitos à superintendência dos competentes órgãos e serviços centrais do Ministério da Educação e Cultura” (artº 31º).

Também no ensino primário é publicado um despacho⁵³ que procura regular retrospectivamente o poder assumido pelos professores, dotando as escolas primárias de órgãos democráticos, sendo a eleição do Director da escola e a criação do Conselho escolar as alterações significativas. Mais tarde, outro despacho,⁵⁴ bem mais completo que o anterior, cria órgãos de gestão a nível da escola, a nível concelhio e a nível distrital, criando mecanismos democráticos e de eleição na composição desses órgãos, em consonância com o seu preâmbulo que refere que

“tendo presente que a conquista da democracia só é possível através de esforçado e persistente labor, legítimo é atribuir à gestão democrática no ensino primário um resultado nitidamente positivo”(anexo II:12)

Diferentemente do ensino preparatório que nascia, o modelo de gestão democrática do ensino primário rompe com uma estrutura hierárquica rígida e pesada que, como se sabe, foi instrumento ao serviço do Estado-Nação e do poder autocrático do período de ditadura, apresentando-se como o potencial início de um processo de construção da democracia participativa nas escolas primárias já que tinha como suporte o princípio da elegibilidade e colegialidade nos diversos órgãos, além de, em cada escola, o plenário de professores ter poderes deliberativos sobre a vida da escola. Contudo, a resistência da estrutura à inovação foi mais forte e o despacho não passou de um documento menor na hierarquia legislativa, vigorando apenas nesse ano e nunca chegando sequer a ser publicado em Diário da República.

De realçar que apesar da coincidência entre a mobilização popular e a vontade política deste período que fez com que as “escolas saíssem para as ruas e as ruas fossem à escola” a escola não se abre à participação de novos actores nos órgãos de decisão. Apenas a gestão do primário prevê que

53 O Despacho 68/74

54 Despacho 40/75 de 8 de Novembro

“o conselho escolar pode decidir que a ele sejam agregados, com funções consultivas, representantes dos alunos, dos encarregados de educação, das autarquias locais e de outras instituições de carácter sócio-cultural”(anexo II: 12).

A referência à relação com os pais ou outros, é ainda feita no ponto 1.10 deste despacho que refere as competências do director, entre as quais se incluem “prestar colaboração às comissões de moradores, instituições de carácter cívico e associações de pais (alinea j) e “atender os encarregados de educação quando necessário (alinea m).

Neste período, em que o poder saiu à rua, no que respeita às escolas, o poder foi assumido, sobretudo, por alunos e professores. Os pais mobilizaram-se e organizaram-se, ainda de forma informal, procurando fazer-se ouvir sobre as condições de funcionamento das escolas nesse período agitado.

2.2. A definição jurídica da educação, sob a ideologia democrática

A Constituição da República Portuguesa, publicada em 1976, traduz a preocupação do contributo da educação na consolidação da democracia, definindo um conjunto de princípios que atribuem ao Estado a responsabilidade de promover

“a democratização da educação e as condições para que a educação (...) contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva” (artº 73, nº2)

defende que

“todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolares” (artº 74, nº 1)

e aponta diversas medidas de discriminação positiva destinadas a “garantir a todos os cidadãos o acesso à Universidade e aos níveis mais elevados do conhecimento” (artº 74 e 76).

Na realização da política, incumbe o Estado de

“inserir as escolas na comunidade que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais” (artº 74, nº 3 - anexo II:1)

consagra o direito de participação dos professores e alunos na gestão democrática das escolas (artº 77, nº 1) e dedica vários artigos ao direito de participação dos cidadãos na vida pública, referindo que

“a participação directa e activa dos cidadãos na vida política constitui condição fundamental de consolidação do sistema democrático” (artº 122 - anexo II:1).

No que respeita à regionalização, descentralização e autonomia, a Constituição consagra

“os princípios da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública”(artº 6, nº 1);

define as autarquias como estruturas do poder local, dotadas de órgãos representativos que visam a prossecução de interesses próprios das populações respectivas (artº 237) e a criação de regiões – Açores e Madeira - dotadas de autonomia política, detentoras de poderes legislativos e executivos próprios, dotando-as de uma ampla margem de actuação política, dentro dos limites da integridade e soberania do Estado e em obediência aos princípios constitucionais (artº 227).

O regime do poder local institui órgãos próprios para as autarquias, de formação democrática (nº 2 artº 237 e artº 241), garante constitucionalmente atribuições próprias e não apenas delegadas pelo governo (artº 289 e artº 242) e de recursos próprios através de um adequado regime de finanças locais (artº 240), bem como de autonomia na gestão local e a redução da tutela estadual a um mero controlo de legalidade (artº 243).

É em 1976 que se realizam as primeiras eleições para a Assembleia da República, presidenciais e autárquicas e é também a partir de 1976, que se inicia o processo, designado por vários autores de normalização do sistema educativo, tendo o Estado reconquistado o controlo e orientando a sua acção no sentido de fazer prevalecer prioritariamente os objectivos de qualificação profissional e de formação do capital humano. É um período de grande instabilidade, com governos a sucederem-se uns aos outros, traduzindo-se em produções legislativas sucessivas, muitas vezes avulsas ou contraditórias.

Na Educação, esta normalização começou pelo afastamento dos quadros superiores ligados às reformas nos anos de 1974 e 1975, pelas alterações curriculares e de programas (supressão das disciplinas de Ciências Sociais, Ciências do Ambiente e da Área de Educação Cívica Politécnica, introduzidas no período revolucionário); pela “licealização” do ensino secundário unificado ou pela substituição dos directores e de parte do corpo docente das Escolas do Magistério Primário. A extinção do Instituto de Inovação Pedagógica e dos Centros Regionais de Apoio pedagógico com o conseqüente abandono dos programas de formação de professores; a extinção de movimentos associativos e secundarização do desporto escolar, a suspensão das acções de alfabetização e de educação permanente, são ainda expressão dessa normalização que cria uma conflitualidade crescente com os professores e organizações sindicais representativas, progressivamente afastados dos processos.

O Estado construiu então uma outra orientação e uma nova legitimidade para compensar a dinâmica perdida e responder às prioridades que privilegiavam a ligação da educação às necessidades económicas do país, procurando apoio e recursos junto de instituições internacionais para legitimar e credibilizar as políticas de planeamento das necessidades de mão-

de-obra, definidas como prioritárias. O Banco Mundial é a instituição que aparece ligada directamente ao processo de normalização da educação, que, através de relatórios, defende orientações na formulação da política educativa que visem “aumentar a produtividade da força de trabalho e preparar melhor os que entram no mercado de trabalho” (Teodoro. 1994:82), sendo as suas propostas complementadas com empréstimos financeiros que irão condicionar o modelo de expansão do sistema educativo português.

Este processo inibiu a mobilização social para a educação e fez regredir o processo de participação que, doravante assenta no modelo de representatividade. A escola fecha-se sobre si própria e, apesar de um discurso de ligação e abertura à comunidade, fecha-se a todos os processos de participação de outros actores na vida da escola.

2.2.1. A normalização da gestão das escolas

No ensino primário, regressa da estrutura centralizada de nomeações⁵⁵, em que primeiro

“Os directores do distrito escolar passam a ser nomeados (...) por escolha do MEIC (...) de entre os adjuntos e professores do Quadro Geral do ensino primário que desempenhem ou tenham desempenhado os cargos de delegados escolares, secretários de Zona e adjuntos destes, por um período não inferior a cinco anos” (artº 1).

e mais tarde extinguem-se as estruturas concelhias ou de zona escolar⁵⁶, passando as delegações escolares a designar-se por Delegações de Zona Escolar, sendo os respectivos delegados designados pela Direcção-Geral de Pessoal, mediante proposta do Director do Distrito Escolar. Este, além das funções administrativas podia ainda concentrar funções pedagógicas e funções de acção social⁵⁷ (as funções de acção social que mais tarde são transferidas para os municípios).

No início da década de oitenta, um novo diploma⁵⁸ confirma as orientações anteriores e substitui as Direcções de Distrito Escolar pelas Direcções Escolares (DE), instituindo-as como “órgãos desconcentrados do Ministério da Educação”, de quem dependem as delegações escolares. Agora, o Director escolar é nomeado por despacho Ministerial e o delegado escolar por despacho do Director Geral de Pessoal.

Como se pode verificar, as estruturas pedagógicas democráticas desaparecem, quer a nível concelhio quer distrital, a estrutura administrativa readquire mais peso legal (de despacho, no período revolucionário, passa a Decreto-Lei) e de órgão de gestão eleito, passa a serviço administrativo, inserido numa dependência de nomeação hierárquica. Está definitivamente

55 Dec. Lei nº 356/76 de 14 de Maio

56 Através do Despacho nº 134/77, de 20 de Outubro

57 Através do despacho 139/77, de 4 de Novembro.

58 O Decreto-Lei nº 211/81, de 13 de Julho

restabelecida a cadeia hierárquica e a concentração de poderes no ensino primário, restando os órgãos democráticos a nível da escola – director e conselho escolar – agora muito mais condicionados pelas decisões centrais, encontrar os equilíbrios possíveis através de estratégias desenvolvidas no local, estabelecendo uma relação de maior proximidade e cumplicidade com a comunidade.

No ensino preparatório e secundário em expansão, o retrocesso não foi tão grande, beneficiando por não ter a estrutura hierárquica e pesada do ensino primário. Em Outubro de 1976 é publicado o novo Decreto de Gestão das escolas preparatórias e secundárias⁵⁹ que, mantendo embora os princípios da elegibilidade e colegiabilidade, regulamenta ao pormenor os órgãos eleitos - Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo - e toda a vida da escola, onde abundam prescrições taxativas: “será”, “são”, “serão”, “manterá”, “obedecerão”, “deve ser”, “cumprir.”.. (anexo II:13). Este modelo vigorará mais de vinte anos, sendo alvo de regulamentações específicas sucessivas que retiram margens de autonomia às escolas, distanciando-a das comunidades.

2.2.2.O início da participação dos pais na vida da escola

O Modelo de gestão do ensino preparatório e secundário é o primeiro normativo a fazer referência à representação de um elemento da associação de pais em órgãos da escola, mas apenas nos conselhos de turma ou de ano de natureza disciplinar e sem direito a voto (o único sem direito a voto). A novidade em relação à gestão no primário (que previa, por decisão do conselho escolar, a participação de um representante dos pais) é que a representação dos pais não decorre de uma decisão de um órgão mas é um direito consignado na lei. Nesta altura, poucas escolas tinham constituída a associação de pais, por isso, poucas incluíam essa representação nos seus órgãos.

A primeira lei das Associações de pais, que surge por iniciativa da Assembleia da República⁶⁰ em 1977 é um primeiro sinal político de legitimação do movimento associativo dos pais e reconhece (apenas aos pais dos ensinos preparatório e secundário), o direito de “dar parecer sobre as linhas gerais de política educativa” e de manter contactos com o conselho directivo. Só em 1979 é publicado um despacho⁶¹ que vem de algum modo institucionalizar a relação escola-família, estipulando a necessidade de estabelecer um protocolo entre o conselho directivo e a associação de pais, com periodicidade de reuniões uma vez por trimestre, sendo-lhe atribuída a função de emitir parecer sobre o regulamento interno da escola (artº 12) e o direito de estar representados no Conselho Pedagógico, sem direito a voto (artº 13).

Às Associações de Pais, concretamente através dos seus órgãos federativos, é ainda reconhecido o direito de dar parecer sobre legislação referente à educação e juventude, obrigatoriamente sujeita a esse parecer.

⁵⁹ Dec. Lei 769A/76

⁶⁰ Lei 7/77, de 1 de Fevereiro

⁶¹ Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de Junho

Também no ensino primário, o conselho escolar continuou a prever a participação de um elemento dos pais, sem direito a voto. Na prática, os pais nunca estavam presentes porque, por um lado, as escolas nem os convocavam e por outro, porque eram (e sentiam-se) um elemento estranho. Contudo, e no que diz respeito à possibilidade de extinção das escolas primárias com menos de dez alunos, os pais eram chamados a participar da decisão e estas só podiam ser encerradas se as soluções a adoptar tivessem o acordo dos pais.⁶²

Apesar dos avanços na abertura da escola aos pais, o seu (e de outros) acesso à escola, é condicionado, justificado com razões de segurança,⁶³ obrigando ao preenchimento de um modelo impresso, sempre que aí se dirigissem. Não será difícil adivinhar que, entre outras razões, esta dificuldade de acesso à escola pelos pais ou outros elementos da comunidade, em nada terá contribuído para diminuir o distanciamento entre o mundo da escola e o mundo das populações que serve e que ainda hoje se reflecte.

A criação da rede pública de educação pré-escolar, em 1977⁶⁴, com a publicação do estatuto dos jardins de infância em 1979⁶⁵, corresponde a uma das medidas de expansão do sistema em curso e vem introduzir um conceito inovador na gestão dos jardins de infância, criando um Conselho Consultivo, com a participação de dois representantes dos pais e da autarquia (além do pessoal docente e auxiliar), cabendo-lhe pronunciar-se sobre diversos aspectos da vida do Jardim de Infância, embora sem poder deliberativo. Contudo, na prática, devido à grande proximidade dos pais neste sector, o entendimento era grande e as decisões deste órgão tornavam-se deliberativas. Também o Conselho Pedagógico e o Director do Jardim de Infância tinham entre as suas funções promover a cooperação com a família.

O sistema público de educação pré-escolar beneficiou de ter nascido no período pós revolucionário, integrando, na sua concepção, os seus ideais, que eram alimentados e estimulados por um corpo de educadoras de infância jovens, eles próprios beneficiários de uma formação em liberdade e democracia. A ligação do jardim de infância aos pais e à comunidade constituiu-se, pois, um pilar do trabalho em jardim de infância e a constituição dos núcleos pedagógicos de educadores de infância (que agregava vários jardins de infância, de acordo com critérios de trabalho no terreno estabelecidos pelos educadores, podendo abranger todo um concelho), revelou-se um espaço para combater o isolamento dos educadores e um espaço de discussão e reflexão, donde emergiam projectos educativos comuns, antes de generalizar (e instrumentalizar) o “projecto”. Embora sem a participação directa do pessoal auxiliar, pais e autarquia, a participação dessas actores estava presente já que, antes de construírem um projecto comum, os educadores discutiam no conselho consultivo e pedagógico as propostas a levar ao núcleo. Estes projectos constituíam-se numa plataforma de trabalho, em torno da qual se mobilizava e estimulava a comunidade e os seus recursos, sendo a forma organizacional dos educadores (primeiro incentivada e depois apenas tolerada pela administração) até à implementação do modelo de gestão, actualmente em vigor.

⁶² Despacho SEAAE/SEOP/72/77, de 15 de Julho de 1977

⁶³ Despacho nº 16/77, de 21 de Janeiro, rectificado pelo despacho nº 84/77,

⁶⁴ Através da Lei 5/77, de 1 de Fevereiro

⁶⁵ Decreto-Lei 542/79 de 31 de Dezembro

2.2.3. Um currículo centralizado que preconiza a abertura ao meio

A reforma curricular de 1979, embora toda a discussão que a precedeu apontasse para a interdisciplinaridade e para a uma maior ligação da escola à comunidade, deixou tudo como estava. O programa do ensino preparatório⁶⁶ mantém o mesmo plano curricular, explicitando no preâmbulo que a interdisciplinaridade implicaria uma reestruturação total do sistema e, como tal, fora do âmbito de uma reformulação de programas:

“Ao ser equacionado o problema da interdisciplinaridade, entendida como projecto global de ensino, sem compartimentações curriculares, considerou-se que isso implicaria uma reestruturação total do actual sistema escolar e, como tal, fora do âmbito de uma reformulação de programas. Mantém-se, portanto, o mesmo plano curricular.”

A interdisciplinaridade justifica deste modo que se deixe tudo como até aí. Contudo, os seus princípios preconizam

“uma formação que integre as realidades do meio, visando um saber actuante dentro da comunidade” e “uma metodologia activa centrada no aluno”(anexo II: 22)

denunciando uma ambivalência entre os princípios de uma formação globalizante que são enunciados e a organização curricular disciplinar rígida.

Por seu lado, o programa do ensino primário⁶⁷, que institui uma fase única e estabelece objectivos programáticos como metas finais, resultando de um “amplo processo de auscultação e discussão”, nunca chegou a ser generalizado. A globalidade da formação era o ponto forte deste programa. Assim abandona uma perspectiva de programa por ano de escolaridade e organiza-se de forma a:

- Clarificar o produto final das aprendizagens, estabelecendo os conteúdos, em termos de objectivos programáticos, como metas finais...
- Relacionar os conteúdos com o processo ensino-aprendizagem...
- Fazer um esforço no sentido de uma maior unidade (anexo II:22)

Neste sentido, os conteúdos, sob a forma de objectivos programáticos, estão repartidos por cinco áreas interdependentes, competindo ao professor geri-los ao longo dos quatro anos de ensino primário, tendo-se recusado

⁶⁶ Portaria nº 573/79, de 31 de Outubro

⁶⁷ Portaria nº 572/79, de 31 de Outubro

“um modelo que marcasse períodos obrigatórios da aprendizagem, por se entender que as unidades temáticas e os respectivos objectivos deverão ser reordenados com a maior liberdade intelectual para permitirem que o acto pedagógico decorra, sobretudo, do aluno e do meio e que as consequências da aprendizagem se processem segundo o ritmo da turma e de cada aluno” (anexo II:22)

Este projecto preconizava ainda a

“participação activa dos intervenientes no processo educativo- professores, pais, alunos e autarcas”.

Contudo, como já foi referido, o diploma nunca chegou a ser implementado, mantendo-se toda a estrutura centralizada do sistema e prevalecendo uma concepção meritocrática da escola onde a igualdade de oportunidades se traduz no acesso à escola, considerado um bem universal assegurado pelo Estado, a quem compete regular o sistema.

2.2.4. A educação entre o centro da vida democrática e a estrutura centralizada do Estado

Só em 1979 é salvaguardada a gratuidade do ensino básico (de seis anos)⁶⁸, estabelecendo-se as componentes indispensáveis à gratuidade como a isenção de propinas ou de pagamento de quaisquer outras formalidades legais relativas à frequência e avaliação; transportes gratuitos em áreas suburbanas; suplemento alimentar para os alunos do ensino primário e preparatório TV; alimentação e alojamento, quando necessários, fornecidos em condições fortemente bonificadas; e auxílios económicos directos em casos de crianças cujas dificuldades económicas constituíam obstáculo à frequência escolar. Reconhece-se, pela primeira vez, a importância dos apoios sociais na efectivação da escolaridade básica, universal e gratuita. O Estado promete ainda ampliar, “à medida que as disponibilidades orçamentais do ME o forem permitindo”, os auxílios económicos directos e assegurar a extensão da gratuidade total ao material escolar, alimentação e alojamento, objectivo que nunca foi posto em prática e que pode ser lida como uma estratégia usada para mascarar as verdadeiras intenções que estão por detrás do texto. Neste caso, (como noutros semelhantes analisados) em que o Estado faz depender as suas promessas da conjuntura (económica ou outra), o seu não cumprimento fica automaticamente justificado pela inexistência de meios, podendo ler-se como uma declaração que chama a atenção da impossibilidade de atingir o que os princípios prescrevem. Este diploma tem ainda outra particularidade contraditória: torna o ensino de seis anos obrigatório, mas dispensa os alunos “com incapacidade comprovada” por inexistência de apoios educativos. Ao invés de criar apoios, dispensa os alunos do ensino.

68 Dec. Lei 538/79, de 31 de Dezembro

Como já se referiu, é neste período que se cria a rede pública de educação pré-escolar, cujos objectivos, entre outros, visavam

“contribuir para corrigir efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar”(anexo II:4)

assistindo-se a um período marcado pela expansão do sistema, sobretudo através da criação de novos jardins de infância e escolas preparatórias.

É ainda em 1979 que se procede ao mais significativo processo de descentralização educativa, no âmbito da regionalização e autonomia dos Açores e da Madeira, transferindo-se competências⁶⁹ para essas regiões ou que se institui a profissionalização em exercício dos professores⁷⁰, que centra esta formação na escola e valoriza a experiência e o contexto relacional da acção educativa, visando

“contribuir para a criação de reais igualdades de acesso ao ensino, descentralizando a formação do pessoal docente e indo, assim, ao encontro das necessidades das zonas mais carenciadas do país” (anexo II:27)

É um período marcado por uma tensão entre os ideais da revolução que coloca a escola no centro da vida democrática e o processo de normalização da sociedade que tende a colocá-la “no seu lugar”, ou seja, na estrutura centralizada do Estado.

2. 3. A definição economicista, sob a ideologia da modernização

A integração europeia, tornara-se o objectivo central da política externa portuguesa desde 1976, levando o Estado a assumir, na década de oitenta, uma lógica e um discurso sobre a modernização que dedicou a atenção prioritária à educação e à formação profissional e que justificou a imposição de lógicas externas.

A educação foi deixando de ser considerada uma questão social para passar a ser um sector determinante na valorização dos recursos humanos, como é visível na análise das grandes opções do plano, movimento que é acompanhado pelo discurso político e pelas medidas implementadas. A referenciação da educação à democracia é progressivamente substituída pela sua referenciação à modernização e assiste-se a uma ressemantização da educação, sob o domínio do campo económico, que se vai tornando num valor adquirido e, por isso, desempenha uma função institucional e uma força persuasiva. “Modernização”, necessidade de “qualificação de recursos humanos”, formação “flexível”, “eficiência” do ensino, etc. são

⁶⁹ Respectivamente através do Dec.Lei 338/79 de 25 de Agosto e 364/79 de 4 de Setembro
⁷⁰ Dec. Lei nº 519-T1/79, de 29 de Dezembro

termos encontrados nos documentos analisados e que se vão, progressivamente, integrando no sistema de representações inconscientes, dado por garantido.

À unificação das diferentes vias do ensino secundário foram sendo introduzidas alterações programáticas que alteram substancialmente os propósitos iniciais do ensino unificado e este torna-se essencialmente em estudos de preparação para o ensino superior. É essencialmente sobre este aspecto que incide a crítica do discurso político e que legitima as medidas que recuperam as dualidades no sistema de ensino. Encontram-se entre estas medidas, para além do *numerus clausus*, a criação do ensino superior politécnico (primeiro designado de curta duração), a introdução do 12º ano (em especial a via profissionalizante), o ensino profissional e técnico-profissional e, mais tarde, as escolas profissionais.

A prioridade dada à formação profissional teve um impulso determinante com o exame realizado à política educativa em Portugal pela OCDE (entre 1982 e 1983), constituindo um factor legitimador das políticas levadas a cabo pelos governos da AD, (particularmente com o Ministro José Augusto Seabra).

Em 1983 é publicado um Despacho⁷¹ que procede à reorganização do ensino técnico após o 9º ano de escolaridade, criando os cursos profissionais com duração de um ano e um estágio profissional de seis meses, e os técnico-profissionais, com duração de três anos, correspondentes aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, visando “a formação de profissionais qualificados de nível intermédio” e que, no essencial, retomou os antigos cursos técnicos. Esta medida é justificada pela

“prioridade à institucionalização do ensino profissional (...) que permita a satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada” (anexo II:32)

invocando-se a “comunidade” na sua legitimação e relevando-se

“ a atenção que as forças económicas e sociais prestaram a este projecto: desde as associações industriais e comerciais a algumas organizações profissionais representativas, passando pelas associações de pais”

Pela forma e ordem com que são enunciadas, torna-se evidente a importância das associações industriais e comerciais na definição desta medida, tanto mais que se refere “algumas” organizações profissionais (sem definir quais) e, no fim da hierarquia, as associações de pais (incipientes na altura). Tais medidas foram fortemente criticadas por vários partidos políticos e por professores que viam nelas uma evidente cedência aos interesses económicos e a reintrodução da elitização do ensino, com evidente distinção entre formações teóricas e formações práticas.

71 Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro

A avaliação feita à *experiência pedagógica* (O Despacho 194-A/83 foi publicado nos termos previstos no Decreto-Lei nº 47587, de 10 de Março de 1967) comprovou as críticas feitas e a LBSE (Lei da Bases do Sistema Educativo)⁷² aprovada em 1986, não consagrou este modelo .

2.3.1. A LBSE e a Reforma do Sistema Educativo

A discussão que antecedeu a publicação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo foi longa. O período que medeia entre a aprovação da Constituição da República que aponta para a existência de uma Lei da Bases e a aprovação dessa Lei, é de 10 anos.

Os primeiros governos constitucionais centraram na *normalização* do sistema educativo a sua atenção prioritária, sobretudo através de medidas que visavam controlar a crescente procura do ensino superior, controlar a gestão das escolas e reforçar a autoridade do Estado. No entanto, os diversos governos vão incluindo nos seus programas a intenção de apresentar uma proposta de Lei de Bases, sendo a primeira iniciativa governamental do VI Governo em 1980, com o Ministro da Educação Vítor Crespo, que pretendia ver aprovada com urgência, sem apreciação em comissão especializada, uma lei de Bases com uma reduzida participação pública no debate. Esta pretensão não foi autorizada pela Assembleia da República seguindo-se a apresentação de propostas por todos os partidos e iniciando-se um debate nacional muito participado, tendo sido debatidos e aprovados na generalidade vários projectos em 1985 e 1986 (PCP, PS, MDP-CDE, PRD, PSD).

Mas neste período correspondente à 4ª Legislatura, estavam reunidas condições muito favoráveis para aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo quer pela intensa actividade e intervenção de organizações ligadas à educação, quer pela composição da Assembleia da República, onde nenhuma força política possuía a maioria dos deputados, obrigando a uma compromisso alargado que superasse as divergências. A lei aprovada neste quadro⁷³ foi uma lei que António Teodoro considera ter consagrado “as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressistas da Constituição da República” (Teodoro, 1994:137). Este Lei reafirma os princípios constitucionais na democratização do ensino; alarga a escolaridade obrigatória para nove anos; prevê medidas de apoio para concretizar a igualdade de oportunidades e define como princípios organizativos do sistema a descentralização, a desconcentração e a regionalização, no sentido de uma efectiva e ampla participação que possa inserir as escolas no meio comunitário. Descentralização e participação são conceitos intrinsecamente ligados, sendo um condição indispensável à concretização do outro.

⁷² Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

⁷³ Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei da Bases do Sistema Educativo (já referida)

2.3.1.1. Descentralização e participação no Sistema Educativo

A LBSE preconiza, como princípios organizativos:

Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficiente (artº 3º, alínea g - anexo II:2)

Neste sentido, consagra “estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local” de forma a garantir a interligação com a comunidade,

“mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, das entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico” (artº 43º, 2 - anexo II:2).

afirmando, no ponto seguinte do mesmo artigo, que “serão adoptadas formas de descentralização e desconcentração dos serviços”, prevendo um modelo descentralizado a nível regional, com a criação de departamentos regionais,⁷⁴ o que para Fernandes (1987:33) significa:

“em primeiro lugar, que os órgãos regionais de administração exercem poderes de direcção, dispondo de competências próprias, não dependentes da administração central, no âmbito administrativo, financeiro, científico e pedagógico. Em segundo lugar, significa que os órgãos inferiores da administração escolar e as escolas do ensino não superior (que não têm, em princípio, autonomia, conforme o artº 45, 7 da LBSE) dependem hierarquicamente das administrações regionais e não da administração central”

Neste sentido, A. Sousa Fernandes considera quatro tipos diferentes de poderes a descentralizar: a autonomia funcional da função administrativa do Estado; a descentralização funcional; a descentralização territorial e a desconcentração administrativa, que no seu conjunto devem integrar o designado processo de descentralização.

Porém, a lei orgânica do ME de 1987,⁷⁵ ao invés de concretizar a descentralização, veio reforçar a centralidade do Estado, criando

“órgãos desconcentrados de coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior e de gestão dos respectivos recursos humanos, financeiros e materiais”(artº 26, 1 - anexo II:8)

74 Artº 44, 2 da LBSE

75 Dec. Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro

subvertendo assim os princípios da LBSE já que a transferência de poderes se esgotou na execução das normas emanadas centralmente.

No que respeita à participação das autarquias locais no sistema educativo, a LBSE remete para legislação posterior “as funções de administração e apoios educativos que cabem aos municípios”(artº 63, 2), mantendo-se por mais de duas décadas inalterado o diploma que transfere algumas competências para as autarquias⁷⁶, mas apenas no que respeita a edifícios e apoios sócio-educativos na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, ficando bem claro que

“é ao governo que incumbe a definição de políticas, bem como o exercício da função de planeamento” (anexo II: 7)

reservando-se às autarquias locais a tarefa de concretizar e pôr em prática as decisões centrais. A descentralização preconizada na LBSE visa ainda “proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário...” (artº 3, g), sendo diversas as referências ao desenvolvimento dos processos de participação de todos os implicados na educação (anexo II: 2 e 3):

...Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticas, através da acção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (artº 3, i)

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas...que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação (artº 43º , 2)

... a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e participação de todos os implicados no processo educativo (artº 45, 2)

A direcção de todos os estabelecimentos de ensino superior orienta-se pelos princípios de democraticidade e representatividade e participação comunitária (artº 45, 6)

Criam-se órgãos de participação nas políticas educativas como o Conselho Nacional de Educação,⁷⁷ (já anterior à LBSE) órgão que tem representados “os parceiros sociais”, e que após a LBSE sofre alterações na sua composição, alargando-se de 20 para 50 membros⁷⁸ em representação das diversas organizações e que, no caso dos pais, deixam de ser nomeados para passarem a integrar este órgão em representação das confederações, entretanto constituídas –

⁷⁶ Através do Dec. Lei nº 77/84, de 8 de Março

⁷⁷ Através do Dec. Lei nº 125/82 de 25 de Outubro

⁷⁸ Pela Lei nº 31/87, de 9 de Julho

CONFAP e FNAPEC. O Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular ⁷⁹, que valoriza “a participação dos parceiros sociais e profissionais com interesse na qualidade e conteúdo dos currículos” constituído por “oito individualidades de reconhecido mérito” ou o Conselho de Acompanhamento do Modelo de Gestão⁸⁰, que se alarga aos pais, aos municípios, aos estudantes e aos sindicatos de professores, são outros órgãos de participação de carácter nacional, que se alargam a novos intervenientes.

2.3.1.2. Alguns passos em frente na participação dos pais

Nesta década dão-se passos significativos na participação dos pais na vida da escola. A lei das Associações de pais torna-se extensiva “a qualquer grau ou modalidade de ensino”⁸¹(sete anos depois da sua publicação); a lei da autonomia das Escolas⁸² vem reconhecer aos pais o direito de reclamarem do processo de avaliação dos filhos, refere que os pais devem ser ouvidos em casos de infracções disciplinares e informados acerca do serviço de apoio sócio-educativo, vem permitir a cedência à comunidade das instalações da escola e estabelece o princípio da democraticidade na organização e participação de todos os interessados; o novo regulamento do Conselho Pedagógico, estipula que este órgão passará a integrar um representante da Associação de pais ou um pai eleito em Assembleia, caso não exista a Associação, salvaguardando assim a participação dos pais, independentemente de existir ou não uma associação constituída.

Mas estes passos legislativos correspondem mais a um processo formal associado às estratégias e objectivos da reforma, que a uma verdadeira mudança no tipo e qualidade da relação. Com efeito, os pais continuam arredados dos processos de decisão e o *cerimonial* de participação tem como objectivo aumentar o seu compromisso e identificação com a organização, diminuir a conflitualidade e legitimar o poder e controlo organizacional da estrutura escolar (Estêvão, 1998:67).

2.3.1.3. O meio como conteúdo curricular e como espaço inter-relacional

A LBSE preconiza ainda uma ligação estreita da escola com o meio, considerado nos conteúdos curriculares, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário (anexo II:3) visando:

Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança (ed. pré-escolar -artº 5, c)

79 Portaria nº 244/90, de 18 de Agosto

80 Portaria nº 812/92, de 18 de Agosto

81 Dec. Lei nº 315/84, de 28 de Setembro

82 Designação da Lei 43/89, de 3 de Fevereiro

Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano (ensino básico - artº 7º, d)

Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional (ens. secundário- artº 9, d)

Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola e a vida activa e a comunidade, e dinamizando a função inovadora e interventora da escola (ens. secundário - artº 9, e)

no sentido de estabelecer uma relação entre o saber e o saber-fazer e onde as componentes regionais e locais visam adequar e contextualizar a acção educativa, referindo-se que

os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais (artº 47,4)

Os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de nível regional e local (artº 47º, 5)

de modo a favorecer quadros de sentido para as comunidades e a potenciar um espaço inter-relacional que favoreça a formação baseada em valores democráticos (Anexo II: 2 e 3):

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social (...) incentivando a formação da cidadãos livres, responsáveis e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho (artº 2º, 4)

Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos com a família, quer no da intervenção consciente e responsável da realidade social (artº 7, h)

O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária (artº 45, 1).

Por seu lado, a publicação da lei de autonomia das escolas⁸³ (anexo II:8) vem considerar a componente regional e local como um domínio da autonomia pedagógica das escolas e de inserção no meio, na medida em que incumbe a escola de

83 Dec. Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro

“participar, em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzam a inserção da escola no meio e elaborar um plano integrado de distribuição de tais componentes pelas diferentes escolas, de acordo com as características próprias de cada uma”(artº 9, b)

e a Reforma Curricular de 1989⁸⁴ incentiva

“ a iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-instituição” (anexo II:23)

consubstanciada na denominada “área curricular não disciplinar” ou “área escola”, que visa a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos. No 1º ciclo, a autonomia curricular, inclui ainda a possibilidade de “de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira”. Ora tal autonomia nunca passou da mera retórica já que o 1º ciclo nunca dispôs de recursos nem de autonomia financeira que lhe permitisse fazer tal opção.

A relação escola-meio assume maior importância no contexto da Reforma e a natureza desta relação deixará progressivamente de ser referida como uma relação de “colaboração” para passar a ser referida como uma relação de “participação”.

2.3.1.4. A LBSE e a formação profissional

A LBSE dedica grande atenção à formação para o trabalho, desde uma boa formação geral no período consagrado à educação básica, a uma formação no ensino secundário, tendo entre os seus objectivos “favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho” (artº 9, f) da Lei 46/86), realizado em escolas secundárias pluricurriculares, organizado

“segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos” (artº 10, nº 3, da Lei 46/86) (anexo II:3).

Contudo, privilegiou-se a formação profissional enquanto formação não regular, através das escolas profissionais. Enquanto os cursos secundários, predominantemente orientados para a vida activa – cursos tecnológicos – só são generalizados em 1993/94, as escolas profissionais

⁸⁴ Dec. Lei nº 289/89, de 29 de Agosto

encontram-se em funcionamento desde 1989/90, depois da publicação do normativo⁸⁵, que regulamenta este modelo de formação.

O normativo que implementa as escolas profissionais é um dos primeiros normativos amplamente justificado no seu preâmbulo em torno da modernização da educação e dos desafios colocados pela integração europeia a exigir a urgente “elevação da qualificação dos recursos humanos”. A criação das escolas profissionais parte da iniciativa local das entidades públicas ou privadas da “sociedade civil” com quem o Estado estabelece protocolos, visando a preparação dos jovens para a vida activa e a aproximação da escola com o mundo do trabalho, sendo tal aproximação concebida como a “prestação de serviços directos à comunidade”. Apesar dos termos “parceria” ou “partenariado” ainda não serem usados neste documento, eles estão implícitos pela contratualização entre o Estado e as entidades promotoras, prevendo-se também a “compensação por quebra de índice de produtividade” do Estado às empresas. Retomando aqui o texto “Diálogo Social” já antes referido, em particular o excerto que refere que

“ Os participantes consideram que os empregadores, os trabalhadores e/ou as organizações representativas deveriam ser consultadas, tendo em conta as práticas nacionais, sobre a elaboração e a realização das políticas e programas de ensino e formação profissional” (Cf. Diálogo Social. Parecer Comum sobre a Educação e a formação, Bruxelas, 1990).

ou a aprovação do Acordo Económico e Social no âmbito do Conselho Permanente de Consertação Social, assinado pelo governo e parceiros sociais em Outubro de 1990, que colocou grande enfoque na formação dos jovens, seguindo as orientações europeias e o estreitamento das relações entre o sistema educativo e o sistema económico, veiculadas explicita ou implicitamente, verifica-se que a participação surge como um processo de reconstrução e reorganização colectiva procurando novas formas para uma gestão equilibrada entre cooperação e conflito.

As escolas profissionais constituem assim um novo paradigma para a formação técnica e profissional, a partir de uma nova concepção de educação, centrada na formação e racionalização de recursos humanos, aos níveis nacional, regional e local. Do seu discurso legitimador emergem conceitos que têm marcado o debate em torno de todo o Sistema Educativo, como sejam, a ideia de que a igualdade de oportunidades não se constrói na unificação do ensino mas na diversificação da oferta; a territorialização das escolas e a iniciativa local e autónoma das instituições da sociedade civil como forma de melhor servir a comunidade; a descentralização associada ao partenariado sócio-educativo e a participação e o papel do Estado como mero mediador de iniciativas. Tais concepções estão presentes nas grandes linhas orientadoras da Reforma do Sistema Educativo que, como demonstra Clementina Cardoso Marques no estudo que realizou, incluem os “elementos necessários ao estabelecimento de um sistema orientado pelos princípios e mecanismos de mercado” (Cardoso, 2003:164), revelando

⁸⁵ Decreto-Lei 46/89, de 3 de Fevereiro

contradições, incoerências e paradoxos, não só no interior do próprio discurso, mas com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo que continuam a alimentar o discurso retórico da igualdade, da autonomia e da descentralização, sugerindo “a introdução de políticas, transferidas ou decalcadas de outros contextos internacionais”(op. cit.150) propiciadas pelo contexto da Reforma.

2.3.1.5. Dos princípios à concretização da Reforma

A Reforma Educativa, concretizada através de grande número de normativos, divergiu em muitos aspectos dos princípios consagrados revogando-a ora implícita ora explicitamente, revelando a emergência do *Estado heterogéneo*, assim designado por Boaventura Sousa Santos (1990), cuja finalidade é a aproximação entre o quadro jurídico-institucional e as relações sócio-económicas, de iniciativa estatal mas com o envolvimento das organizações e forças sociais.

Com efeito, o debate público suscitado pelas propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativa⁸⁶ constituiu-se numa função legitimadora das políticas governamentais, que, como refere Codd, procuraram levar os intervenientes a acreditar que tomaram parte nas decisões e que as medidas implementados são o resultado “desse consentimento público”. Porém neste debate estão presentes diferentes perspectivas: a perspectiva oficial que realça o papel da educação na economia, e outra, mais centrada na construção de uma escola de valores democráticos, que coloca o ênfase nas preocupações pedagógicas e tem como alcance um projecto de sociedade mais democrática e mais justa.

É o discurso económico da educação que dominará no processo de reforma educativa “considerada um elemento-chave na modernização da economia e uma condição para responder ao desafio da integração europeia” (Teodoro, 1994:145), associado a outros aspectos culturais e políticos, dos quais se destaca a “educação pelos valores” que atribui à família a responsabilidade e o direito de escolher a formação dos filhos e ao sistema educativo a oferta de possibilidades de escolha, tornando-se desde então, a desestatização do ensino um dos dos seus eixos estruturantes.

Por outro lado, acentuou-se o mal-estar entre os professores pelo facto de terem sido arredados do processo de concepção da reforma, sendo chamados a executar os projectos concebidos fora da profissão, num processo que ignorou os projectos de inovação que existiam. Acentuou-se a tutela estatal sobre os professores, reflectindo a imagem do professor enquanto *técnico especialista*, submetido ao controlo das estruturas político-administrativas, de que é exemplo o projecto de profissionalização dos gestores escolares⁸⁷, a partir da crítica de ineficácia e ineficiência da gestão democrática das escolas, ou enquanto *especialista de intervenção pedagógica*, submetido à tutela dos cientistas da educação e às instituições de ensino superior, reflectido em numerosa produção de normativos que tornam o professor um mero executante, e

⁸⁶ Concretizada através da Resolução do Conselho de Ministros 8/89 e do Despacho Conjunto 19/MEC/86, que designa os seus membros

⁸⁷ previsto do Dec. Lei 172/91, de 10 de Maio

de que é paradigmático a substituição do modelo de “profissionalização em exercício”⁸⁸, centrada na escola e na experiência do professor, pelo modelo de “profissionalização em serviço”, que coloca a formação na dependência das instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial⁸⁹ justificada, entre outras razões, pela necessidade de um ritmo mais rápido da formação e por uma “redução de custos significativos” aqui bem evidente:

“urge rendibilizar os recursos humanos e materiais disponíveis, de modo a responder, com eficiência e racionalidade, às exigências da situação no menor tempo possível” (anexo II:28)

O período posterior à LBSE (coincidente com a integração europeia) é um período marcado pela tensão entre os princípios aí definidos, e a sua invocação para legitimar a participação dos agentes económicos. O apelo à participação dos agentes económicos, para além das escolas profissionais, é expresso por exemplo pela lei do mecenato educativo⁹⁰, através do qual se convida a “comunidade” (leia-se empresas) a responsabilizar-se e implicar-se na expansão e preservação do parque escolar, através de contrapartidas, que vão do preenchimento de “uma vaga do quadro docente”; “escolher a denominação das instalações”; “colocar (...) busto representativo” e “publicitar a cedência gratuita dos bens” (anexo II:5).

Um enorme edifício legislativo é produzido adquirindo importância primordial a gestão jurídica dos problemas. Se até aqui os normativos legais não careciam de justificação a não ser (e nem sempre) uma pequena contextualização, no final desta década o Estado começa a ter necessidade de justificar as medidas que toma, em longos preâmbulos, introduções ou fundamentações. A Reforma Curricular de 1989⁹¹ já referida, é amplamente justificada no quadro da LBSE e da integração europeia, no incentivo à iniciativa local, na autonomia dos estabelecimentos e na constituição de parcerias (é o primeiro documento que refere explicitamente as “parcerias”), mas apenas no que respeita à nova área curricular, a área escola, mantendo-se o núcleo do currículo centralizado. Esta área que se irá generalizar em 92/93, incentiva as escolas a participar em projectos inter-disciplinares em torno de questões sentidas como importantes pelos alunos, professores e comunidade local, servindo de mediação entre o currículo oficial e a orientação que as escolas lhe imprimam, potenciando assim espaços de envolvimento que serão aproveitados de forma diferenciada, até tendo em conta o nível de ensino, e de que falaremos mais adiante.

2.3.2. O combate ao insucesso escolar ou a *promoção do sucesso educativo*

Por outro lado, o combate ao insucesso escolar leva o Estado a criar um programa interministerial (PIPSE)⁹² dirigido ao 1º CEB, que define administrativamente “zonas

88 Dec. Lei nº 519-TI/79, de 29 de Dezembro; Dec. Lei nº 217/80, de 9 de Junho; Dec. Lei nº 580/80 de 31 de Dezembro

89 Dec-Lei 150-A/85, de 8 de Maio; Dec. Lei nº 405/86, de 5 de Dezembro e Dec. Lei nº 287/88, de 19 de Agosto

90 Dec. Lei 388/88, de 25 de Outubro

91 Dec. Lei 286/89, de 29 de Agosto

92 Resolução do Conselho de Ministros de 21/1/88

prioritárias de intervenção educativa” com base nas taxas de insucesso. Tendo sido equacionado como um programa de urgência a curto prazo destinado a remediar uma situação catastrófica⁹³ para combater “índices muito elevados de insucesso” (anexo II:36) e partindo de uma perspectiva deficitária dos alunos e suas famílias sobre os quais é preciso intervir, o programa define um conjunto de medidas compensatórias, julgadas convenientes pela administração para “intervir”. Esta perspectiva de intervenção a partir do exterior configura o *paradigma de continuidade* designado por José Alberto Correia, em que a instituição escolar continua a encarar predominantemente os alunos como um obstáculo à acção educativa e não como recurso para promover situações de aprendizagem, sendo alvo de acções “cirúrgicas” definidas a partir do exterior.

A *promoção do sucesso educativo* veio substituir a expressão até então utilizada de *combate ao insucesso escolar*, com o objectivo de induzir uma nova forma de encarar o problema e, em consequência, uma mudança de atitudes e de práticas.

Refere Eurico Lemos Pires (2002:22 e 23) que o programa originou uma estrutura paralela à estrutura regular, de tipo *socorrista* gerando diversas ambiguidades de tipo organizacional (hierarquias e níveis de intervenção), daí resultando um desencontro entre “a horizontalidade proposta como critério privilegiado de acção, isto é, a interministerialidade em todos os níveis de intervenção, e a verticalidade das orientações (...) a partir dos ministérios individualizados”.

Esta lógica que radica em “dar mais do mesmo” não irá conduzir aos resultados proclamados mas cria no terreno equipas que procuram pôr a escola em relação com outras e com instituições locais, numa lógica de progressiva abertura ao meio e desenvolvendo formas de trabalho inovadoras.

A análise ao PIPSE realizada por Lemos Pires em 1992⁹⁴ identifica vários estrangulamentos do sistema, cuja superação se apresenta central numa escola que promove o sucesso escolar. A fixação de metas quantitativas num programa de natureza *socorrista* ou *ortopédica* foi considerada pelo autor uma “ingenuidade”, não sendo, “do ponto de vista científico, de esperar variações significativas em relação aos indicadores escolhidos do sucesso/insucesso educativo/escolar” (Pires, 2002: 26), como a análise dos dados estatísticos veio a confirmar. Em algumas escolas, no final do programa, o insucesso escolar tinha mesmo crescido. Importava, isso sim, determinar e confirmar os pressupostos que estariam na base do sucesso educativo e os factores e circunstâncias que o limitam.

Nesse sentido, Eurico Lemos Pires centrou a análise do programa na identificação dessas variáveis consideradas fundamentais numa mudança de paradigma educativo. Questões estruturais como o desenho de um novo modelo organizacional de escola; o estabelecimento de

93 A elevada taxa de insucesso escolar não ocorre inesperada nem acidentalmente. O fenómeno era conhecido e até encarado como natural, sendo o resultado lógico de uma escola que manteve décadas, se não mais de um século, a função de seleccionar. Só passou a ser catastrófico quando comparado com as situações de outros países, decorrente da adesão de Portugal à UE

94 Só publicada pelo IIE em 2002 : “Da inquietação à quietude. O caso do PIPSE”. Temas de Investigação, 19.

sistemas, formas e processos, não remediais mas antes estruturais de apoio pedagógico; o desenvolvimento de mecanismos de interacção escola-saúde; as condições que assegurem o bem-estar emocional e afectivo que passem pelo apoio às famílias e o envolvimento autárquico, com definição da sua esfera de competências, são aspectos considerados matriz fundamental para a institucionalização da filosofia do programa.

Considera ainda Lemos Pires que é imperioso superar a dualidade entre o sistema educativo legal e o sistema real, no sentido em que a Lei de Bases do Sistema Educativo, é o “texto bíblico de referência retoricamente respeitado e venerado”(Pires, 2002:40) mas distante dos normativos e apenas utilizada para os legitimar. O sistema real é perseguido pela prática institucional e afasta -se “do sonho retórico” desenvolvendo processos de enquadramento sempre a partir do exterior e recorrendo a programas “bombeirais”(op. cit. 43) para remediar as situações limite. Na sua análise, Lemos Pires é propositivo e avança um conjunto de pressupostos que considera determinantes numa mudança de paradigma.⁹⁵

A nossa análise confirma a invocação constante da Lei de Bases do Sistema Educativo como justificação para as medidas que se pretendem implementar, numa visão idealista da linguagem que pretende que as *declarações* aí contidas sejam interpretadas como expressão de propósitos políticos ou de intenções educativas e, portanto, susceptíveis de uma única leitura.

2.4. A definição organizacional, sob a ideologia da inclusão

No final da década de oitenta acentua-se a discussão em torno das questões organizacionais da escola e nos anos noventa, “organização”, “inclusão” “flexibilização” e “projecto” serão os dispositivos dominantes, contribuindo para a instituição de novas “figuras de individualidade” (Correia, 2003:20) que criam uma aparente harmonia e a ilusão de eliminar o conflito do campo pedagógico.

Ainda em 1989 é publicada a denominada “lei da autonomia das escolas”⁹⁶ que, à semelhança do que já havia acontecido com a lei das associações de pais, só se aplica ao 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, evidenciando mais uma vez a dependência hierárquica do 1º ciclo e da educação pré-escolar relativamente à administração central. Explicitando que se trata de um

⁹⁵ Propõe Lemos Pires que urge pensar e operar num novo paradigma organizacional que promova uma nova cultura organizacional em que (i) o sistema escolar se desenvolva a partir da sua unidade básica e não como desdobramento educativo a partir do topo; (ii) o estabelecimento de ensino se organize em função dos objectivos dos respectivos níveis de ensino, numa coerência interna e externa; (iii) o estabelecimento de ensino (composto ou não por várias unidades físicas) tenha a dimensão adequada para conter uma comunidade educativa de ambiente humanizado e responder a uma crescente complexidade de funções; (iv) as estruturas hierárquicas sejam reduzidas ao mínimo indispensável; (V) as redes locais da comunidade escolar estejam fortemente enraizadas na comunidade local e regional.

Além disso, o envolvimento autárquico sem a “municipalização da tutela”, a estabilidade dos professores, uma rede de jardins de infância que abranja o universo das crianças e a definição de um quadro que contemple a existência formal de “novos agentes para novos papéis” (animadores educativos, orientadores pedagógicos, psicólogos, agentes de saúde escolar e de apoio familiar, especialistas de recursos mediatizados e outros...) são alguns factores identificados como susceptíveis de favorecer o sucesso escolar a partir da análise do PIPSE.

⁹⁶ Dec. lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, já antes referido

processo de “desconcentração de funções e poderes”, esta lei atribui às escolas a autonomia concretizada através

“da capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (anexo II:8)

As parcerias com entidades locais que preconiza não visam interferir no currículo escolar mas concretizar a “autonomia cultural”, e a autonomia pedagógica exerce-se através da gestão flexível dos currículos e programas, permitindo a sua contextualização e adequação à diversidade dos alunos. O projecto educativo é o elemento central, em torno do qual se estabelecem compromissos com o local e, em conjunto com o regulamento, assume-se como um “contrato” que a escola estabelece com a comunidade.

O protagonismo que a linguagem da economia e da gestão assumiram de forma crescente, conduziram a uma despolitização da educação e os conceitos de eficácia, eficiência, modernização, produtividade, competitividade foram-se tornando dominantes, levando os problemas da escola a serem equacionados como problemas de gestão e não enquanto problemas políticos. Refere Licínio Lima (2003) que o conceito de educação, enquanto direito humano básico que deve ser assegurado pelo Estado através das suas políticas, tem vindo a ser reconceptualizado como um serviço mercadorizado, predominando um conceito instrumental de educação, que a considera importante porque potencia o desenvolvimento económico e maior capacidade competitiva. Esta é a perspectiva que está na base da opção por uma gestão técnica e racional que se tem sobreposto a uma “governança democrática”, num processo que o autor designa de “gerencialismo”.

É essa perspectiva de gestão técnica e racional que está presente no modelo de Administração e Gestão,⁹⁷ que não passou da sua fase de experiência em 50 escolas no início da década de noventa. Este modelo atribui formalmente um papel preponderante à “comunidade educativa” na direcção das escolas, (definindo rigorosamente que instituições têm direito a representatividade neste órgão), com competência para definir as orientações da escola, consubstanciadas na aprovação do projecto educativo. Porém, a garantia de que as orientações definidas pelo conselho de escola não se desviam das normas definidas pela administração é dada por um director executivo que assegura a “estabilidade, eficiência e responsabilidade” competindo-lhe

“responder perante a administração pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional com as orientações do Conselho de Escola” (anexo II: 16).

Pela primeira vez são integrados no órgão de direcção (Conselho de Escola ou de Área Escolar), além dos pais, representantes dos interesses locais – Câmara municipal, interesses sócio-económicos e interesses culturais, alargando a participação a novos actores num quadro

que privilegia a representatividade sem cuidar dos processos que concebem a participação como “um meio e uma finalidade de acção”, como refere Guy Berger.

Na prática, tal como o relatório do Conselho de Acompanhamento veio a demonstrar, este modelo que copiou o modelo de gestão empresarial, retirou poder de participação aos professores e não acrescentou qualquer poder efectivo às comunidades locais. Com efeito, o uso de expressões como “transferência de poderes”, “participação” ou “integração comunitária” e a própria constituição do órgão de direcção com a participação da “comunidade”, destinavam-se sobretudo a mascarar um modelo profundamente centralizado onde a participação da comunidade configurava um papel de tipo “cerimonial” com o objectivo de diminuir o conflito e preservar a “confiança” na instituição. António Teodoro considera-o paradigmático de um projecto de reforma que mantém a centralização das decisões mas localiza na sociedade civil o seu suporte sociológico, atribuindo ao professor a condição de “agente e não de actor” (Teodoro, 1994:154).

Como o modelo de gestão não foi generalizado, a proclamada autonomia das escolas e a elaboração de projectos educativos foi adiada e a maior parte das escolas continuou a funcionar do mesmo modo até finais da década de noventa, altura em que, no essencial, se retoma a perspectiva técnica e racional de gestão.

2.4.1. A centralidade dos projectos e o paradigma da participação e responsabilização

No combate ao insucesso escolar, ao PIPSE sucede o PEPT (Programa de Educação para Todos)⁹⁸ que, com recursos do PRODEP, se alarga a toda a escolaridade básica com vista

“à universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de nove anos...”(anexo II:36).

Apesar da sua concepção e coordenação continuarem a ser centralizados, são criadas comissões regionais, onde estão representados os pais, os alunos, os municípios, empresas e outros, promovendo-se “a assunção de responsabilidades aos níveis regional e local”, no sentido de “mobilizar vontades e rendibilizar recursos” (anexo II:36). Este programa, como em geral todas as medidas legislativas desta década e até à actualidade, são amplamente justificadas no preâmbulo em torno da participação social na educação, da co-responsabilização dos pais na escolarização dos filhos e na co-responsabilização da comunidade. A abertura da escola à comunidade parece já não ser suficiente para fazer face à complexidade de problemas que as escolas enfrentam; é necessário responsabilizar o local, através do estabelecimento de parcerias. Agora, não é a administração central que define previamente que escolas vão ser apoiadas: as escolas devem apresentar projectos anuais, que se enquadrem nos requisitos que são definidos centralmente.

⁹⁸ Res. do Conselho de Ministros nº 21/91

Tendo como limite temporal o ano 2000, O PEPT define como áreas de intervenção prioritária:

- Integração dos Projectos Locais de Escola no Projecto Educativo
- Estabelecimento de parcerias com a comunidade económica, social e cultural em que a escola se insere (Partenariado sócio-educativo e sócio-económico)
- Criação de um Observatório da Qualidade da Escola
- Desenvolvimento de Componentes curriculares Regionais e Locais
- Reforço das boas práticas com recurso à pedagogias diferenciadas
- Organização de actividades em tempo de férias ("Escola em Férias"; "Aprender em espaço aberto"; "Aprender em Escola Aberta").

Os objectivos que o PEPT visa atingir, com base em "estratégias de prevenção do abandono precoce e do insucesso escolar", foram sendo redefinidos nos vários regulamentos do concurso de projectos. Assinale-se contudo que os objectivos foram diminuindo gradualmente, e, de oito objectivos definidos no primeiro regulamento do concurso em 1991/92, passou-se a três no ano lectivo de 1997/98:

Objectivos definidos no regulamento do concurso de projectos no ano lectivo de 1991/92:

- a) Mobilizar a opinião pública para o valor da escolarização total e para o custo da não escolarização;
- b) Desenvolver uma cultura de escolaridade prolongada e qualificante;
- c) Prevenir o abandono escolar precoce;
- d) Promover atitudes de solidariedade, de parceria e de cooperação entre todos os agentes educativos, designadamente no plano comunitário;
- e) diversificar e flexibilizar as estruturas de oferta de formação, de modo a poder corresponder às exigências de uma tecnologia e de um mercado de emprego em acelerada mutação
- f) Criar as condições de base que permitam a qualificação profissional da juventude portuguesa, de modo a garantir uma real mobilidade geográfica e profissional e uma efectiva liberdade de circulação, no seio da Comunidade Europeia;
- g) Assegurar uma eficaz articulação de todos os intervenientes na escolarização, de modo a evitar os mecanismos perversos que causam o abandono precoce;
- h) Incentivar a ligação escola-meio de forma a promover a adequação do ensino à realidade social, económica, cultural e ambiental envolvente.

Objectivos definidos no último concurso de projectos, no ano de 1996/97:

- a) Prevenir o insucesso e o abandono precoce
- b) Desenvolver uma cultura de escolaridade prolongada e qualificante
- c) Mobilizar a opinião pública para o valor da escolarização total e para o custo da não escolarização

Não é explicada a razão porque se foram abandonando alguns dos objectivos, entre eles o de “promover atitudes de solidariedade, de parceria e de cooperação entre todos os agentes educativos” ou o de “incentivar a ligação escola-meio”. Não deixa também de ser curiosa a inversão sofrida na ordem dos objectivos que se mantiveram e que sugere a sua redefinição.

A partir de 1998, o PEPT dá origem à Rede de Projectos Alfa (para vigorar até ao ano de 2003/04), que prossegue a estratégia do PEPT mas apenas no 1º Ciclo, pretendendo reforçar

“uma lógica de articulação entre a intervenção local e o apoio estatal, assume as escolas como o locus privilegiado de intervenção, na promoção do sucesso e na prevenção do abandono escolar”.

Das componentes de intervenção deste programa (seis), retoma-se o “estabelecimento de parcerias e de processos de cooperação com a comunidade educativa local”.

Nesta década, sobretudo na segunda metade, a linguagem dos projectos adquire maior expressão, como se pode observar no quadro síntese (anexo III :10), e são vários os projectos que têm como eixos fundamentais a ideia da inclusão e multiculturalidade, a mobilização e constituição de parcerias e a responsabilização local. Além dos projectos que é suposto que todas as escolas tenham, foram ainda criados outros projectos específicos, de que são exemplo o projecto de “Educação Intercultural”, o programa “Nónio”; os projectos de “Educação para a Saúde”, o programa “Boa Esperança, Boas Práticas”, entre outros.

Tal funcionalização da ideia de “projecto” é questionável, já que ele deixa o espaço da “utopia”, força vital que o anima e em torno da qual os actores se envolvem, para passar a um instrumento de gestão e “de naturalização da responsabilização dos indivíduos pela resolução dos problemas”(Correia e Matos, 2001:92). A administração decreta que todas as escolas tenham projectos e aquelas que não tiverem, não são apoiadas e são responsabilizadas por isso.

2.4.2. A consolidação da participação dos pais

O estudo de Nicholas Beattie (1985) referido por Pedro Silva (2003) demonstra que a produção legislativa sobre a participação dos pais é recente em todos os países, mesmo naqueles onde a prática de participação dos pais é antiga, o que leva o autor a concluir que o movimento para uma maior participação não é isolado mas antes se integra num movimento mais amplo, desencadeado sobretudo pelo Estado, constituindo uma medida política imposta de cima, mais do que uma resposta a pressões de baixo, constituindo, por isso, uma forma de regulação estatal.

Entre os pressupostos psicológicos segundo os quais, na linha de Rousseau, através da participação se aprende a ser democrático, ou, na esteira de Habermas, configura uma estratégia das elites dominantes para enfrentarem a crise da legitimação, onde a participação é um esquema que não visa uma real democratização mas uma “operação de cosmética” para manter o poder,

Beattie chega à conclusão de que a teoria de Habermas é a que melhor explica este incentivo à participação na medida em que é produzida pelo poder instituído.

Por seu lado, Pedro Silva (2001:22) defende que a “vaga de parentocracia” que tende a invadir o campo educativo no mundo ocidental, corresponde a equacionar o papel dos pais como “consumidores”, num sistema em que a escola se apresenta como “produtora” e os alunos como “utentes” ou “clientes”, distinguindo-se os últimos pela falta de poder.

A ideologia que sustenta esta perspectiva é a ideologia liberal que concebe a educação como um mercado, assente na lei da oferta e da procura, onde as escolas competem por “clientes”, combatendo-se a centralização do ensino, promovendo-se a diversificação da oferta ao mesmo tempo que se dá aos “clientes”, pelo menos teoricamente, a liberdade de escolher.

Por outro lado, o processo de mercadorização da educação na Europa Ocidental, embora em graus e modalidades diferentes, tem sido acompanhada com o incentivo à representação formal dos pais/encarregados de educação nos órgãos de gestão das escolas, elegendo-se agora os pais não como consumidores, mas como gestores, passando a ter um papel de representação colectiva.

Pedro Silva (2001: 36-37) faz referência a vários autores que explicam a associação de uma visão de mercado e de consumo ao reforço dos pais nos órgãos colectivos da escola que, parecendo aparentemente paradoxal, se explica pelo seu papel “tendencialmente conservador” como forma de promover o controlo e não a democracia, cabendo-lhes o papel de, enquanto grupo de pressão, pôr em causa o sistema público de ensino.

Importa assim perceber quem são os pais que integram esses órgãos, questão sobre a qual diversos autores se debruçaram, fornecendo-nos dados relevantes: “são basicamente pais brancos, da classe média e de profissões liberais que integram estes órgãos, mesmo em áreas onde predominam a classe trabalhadora ou minorias étnicas”(Silva, 2001:39). Outros dados, como a variação do género - mais elementos femininos nos níveis mais baixos que decresce à medida que os níveis sobem -, classe social – as escolas “de sucesso” têm nos seus órgãos pessoas mais eruditas - são dados relevantes e significativos na análise da participação dos pais.

Outro conjunto de dados relaciona-se ainda com o modo como os representantes dos pais encaram o seu papel, como se dinamizam as associações a que pertencem e a ligação que estabelecem – pouca na maior parte dos casos – com os outros pais.

O movimento de reforço da participação dos pais, também nos órgãos de gestão das escolas, é visível na produção legislativa em Portugal. Apesar de ter dado os primeiros passos na década de oitenta, como atrás se demonstrou, é na década de noventa que a sua participação se consolida, merecendo que se trace o percurso dessa consolidação nesta década.

Em 1990 uma lei da Assembleia da República⁹⁹ autoriza o governo a legislar em matéria de Associações de Pais, visando “facilitar o seu exercício”, “melhorar as condições de funcionamento” e “reforçar o estatuto interventor das associações e respectivas federações e confederações”. Assim, em Novembro desse ano, é publicada uma nova Lei das associações de pais¹⁰⁰, estabelecendo “o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam

99 A Lei 53/90, de 4 de Setembro

100 Decreto-Lei 372/90, de 27 de Novembro

subordinadas as associações de pais” (AnexoII:10). Com esta nova lei facilita-se o processo de criação das associações e assegura-se a sua publicação gratuita em Diário da República. No seu artº 9º, são definidos os direitos das associações de pais, quer de participação na definição de política educativa ao nível macro, quer de participação nos órgãos pedagógicos, nos órgãos de acção social escolar, nas actividades extra-curriculares onde se inclui a ligação “escola-meio”; assim como o direito a reunir com o órgão de gestão e de lhes ser disponibilizada a informação e documentação. Os artigos seguintes, estabelecem o modo de relacionamento com os órgãos de gestão; os deveres e o apoio que os órgãos directivos lhes devem prestar para poder exercer a sua actividade.

Com a publicação dos seus estatutos em Diário da República, as associações têm agora outras possibilidades de intervenção que são incentivadas pelo Estado, nomeadamente, pela possibilidade de lhes serem atribuídos subsídios, para as suas actividades de apoio educativo, através de contrato-programa com o ME - caso de ATL’s, cantinas, etc. - numa clara responsabilização da comunidade pelas actividades sócio-educativas.

Em 1990 surge um despacho¹⁰¹ que autoriza, em regime de experiência pedagógica, no ano de 1991/92, a livre escolha de escola por parte do encarregado de educação. Este despacho não teve desenvolvimento, nem terá tido consequências práticas. Contudo, revela de forma directa, a tendência na adopção das leis de oferta e de procura, aplicadas à educação.

Com o modelo de gestão em experiência em 1991/92, os pais reforçam a sua representação nos novos órgãos (com excepção do órgão executivo unipessoal): Conselho de escola ou de Área escola 3 elementos (2 no Secundário); Conselho de turma 2 elementos.

O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico¹⁰² vem considerar intervenientes no processo de avaliação, professores, alunos e pais, remetendo para o regulamento interno as condições para a sua concretização (artº 10). A avaliação formativa é aí considerada “a principal modalidade de avaliação do ensino básico”, que integra e articula-se com “dispositivos de informação do aluno e do encarregado de educação” (artº 23º). Para os casos excepcionais, como sejam a avaliação somativa extraordinária, na avaliação especializada, o encarregado de educação tem de ser informado ou, no caso da especializada, tem de dar o seu acordo, assim como deve ser chamado para participar nas decisões relativas à retenção do aluno (artº 58, d) podendo recorrer para o director Regional, em caso de não concordância (artº 59º) (Anexo II:24).

Em 1993, é publicado um despacho¹⁰³ que visa actualizar a Lei das Associações de Pais, nas escolas onde não está a funcionar o modelo de gestão em experiência, passando agora as associações (ou na sua ausência, pais eleitos para o efeito) também no pré-escolar e 1º ciclo, a terem um representante no Conselho Pedagógico e no Conselho Escolar (dois se agrupar escolas), tendo direito a voto em todos os órgãos em que estejam representados.

De 1993 a 1998 surge publicação de legislação diversa que remete para a apreciação e parecer, ou participação dos pais nas decisões (por exemplo em todas as que respeitam ao percurso de

101 Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90, de 14 de Setembro,

102 Através do Despacho Normativo 98 – A/92, de 20 de Junho

103 Despacho 239/ME/93

formação individual do aluno, de que é exemplo o despacho sobre currículos alternativos¹⁰⁴). Neste período, assume importância a Lei Quadro da Educação Pré -Ecolar¹⁰⁵ , que, tendo sido uma bandeira do partido socialista, foi aqui definida como “1ª etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação (...)”. A novidade desta lei consiste em considerar a educação pré-escolar como “1ª etapa da educação básica” indicando uma maior atenção e valorização por parte da administração e a necessidade da sua articulação, particularmente com o 1º ciclo.

A publicação do novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos em 1998¹⁰⁶, vem aplicar a todos os estabelecimentos de educação e ensino, do pré-escolar ao secundário, o mesmo modelo, e, embora não imponha um único padrão na composição dos órgãos, define um conjunto de parâmetros a que a sua composição deve obedecer. Pode dizer-se que este diploma consolida definitivamente a participação dos pais em todos os órgãos da escola – Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma - com excepção do executivo, apenas composto por professores, mas eleito por uma Assembleia eleitoral, onde os pais estão representados por turma ou ano.

Além disso, um dos princípios orientadores da celebração dos contratos de autonomia, previstos no diploma e ainda por concretizar, consiste

“na consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e representantes da comunidade” (arº 48).

A explicitação da articulação entre a escola e a família está ainda presente na obrigatoriedade do plano de trabalho ao nível de cada turma integrar “estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular ao nível da sala/turma” com o objectivo “de promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família” (artº 36º).

Também o Estatuto do Aluno¹⁰⁷ vem confirmar o papel social atribuídos aos pais, fazendo-se várias referências à família e ao encarregado de educação e à articulação entre escola e família.

Em 1999 é de novo alterada a Lei das Associações de pais¹⁰⁸ , no sentido de “criar condições tendo em vista a efectiva participação dos pais”, atribuindo-se um crédito de dias remunerados e faltas justificadas, para permitir a participação dos pais nos órgãos das escolas, independentemente de serem ou não funcionários públicos. Esta lei aplica-se também ao ensino particular e cooperativo com contrato de associação com o Ministério da Educação, revelando a crescente ambiguidade na distinção entre público e privado, já que, sendo privados, estes estabelecimentos se encontram sujeitos a imperativos de prestação pública.

104 Despacho nº 22/SEEI/96

105 Lei 5/97, de 10 de Fevereiro

106 Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio

107 Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro

108 Decreto Lei 80/99 de 16 de Março

Por fim, em 1999, a Assembleia da República emite uma lei¹⁰⁹ que inclui algumas alterações relativas à participação das famílias: impõe que os pais indicados pela associação nos órgãos da escola sejam indicados em assembleia de pais e impõe a audição dos pais para a marcação de actividades em que eles participem. Ou seja, é uma lei que veio tornar mais transparente o processo de participação, ao mesmo tempo que lhes confere mais poder, confirmando a tendência do Estado na alteração dos modos de regulação e novas formas de controlo.

Apesar de, aparentemente, nesta evolução da participação das famílias parecer que a escola se “descentrou” ou “descolarizou”, uma análise atenta, mostra-nos que tais dispositivos estão direccionados num só sentido, ou seja, no sentido de que participação dos pais possa contribuir para uma maior escolarização, criando-se uma situação de certa forma paradoxal, na medida em que se centram na vertente escolar, estipulam os deveres da escola mas consagram os direitos dos pais. O Estado fez-se, deste modo, substituir pelos pais no controlo dos professores, exercendo sobre eles um controlo à distância mas que é também um controlo sobre os próprios pais.

O controlo dos aspectos essenciais do sistema – programas, sistemas de avaliação, financiamento e até formas de organização - continua no domínio do Estado que transfere as responsabilidades de execução para os vários actores locais, que no caso das famílias acabam por ser culpabilizadas pela “má escolha” da educação escolar que proporcionam aos seus educandos.

2.4.3. Constantes lógicas contraditórias

O carácter contraditório das políticas educativas revela-se em diversas áreas, denunciando uma permanente tensão entre descentralização e autonomia e a centralização das decisões.

No que diz respeito à formação de professores, ainda em 1989 é aprovado o ordenamento jurídico da formação de educadores e professores¹¹⁰ que prevê formações académicas diferenciadas¹¹¹, de acordo com os níveis de ensino, e formação contínua com o objectivo de “melhorar a competência, a qualidade e adquirir novas competências”, cabendo à administração coordenar e apoiar a formação. Três anos depois, o ordenamento jurídico da formação contínua de professores¹¹² assente nos princípios de

“autonomia científico-pedagógica na concepção e execução dos modelos de formação”
(artº 4º, b);

“descentralização funcional e territorial do sistema de formação” (artº 4º, e);

“associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária” (artº 4º, g)

109 Lei 24/99, de 22 de Abril

110 Dec. Lei nº 344/89, de 11 de Outubro

111 De acordo com o estipulado na LBSE de 1986 e que virá a ser alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro

112 Dec. Lei nº 249/92, de 9 de Novembro

vem dar às escolas a capacidade de se associarem e formarem Centros de Formação que concebem e coordenam a formação. A disposição das escolas e dos professores para participar foi total, e em pouco tempo, todas as escolas estavam associadas, com projectos de formação a partir da realidade concreta, numa clara “valorização dos territórios e comunidades educativas” e “inserção comunitária” apontados pelo diploma (anexo II:31). No entanto a administração foi introduzindo mecanismos de controle, nomeadamente através dos critérios de financiamento e acreditação/creditação que, na prática, obrigaram os centros a organizar a formação que cabia nas prioridades governamentais e europeias, em lugar de responder aos projectos das escolas.

Por outro lado, a perspectiva “gerencialista” de que fala Lício Lima, é também perceptível ao nível da formação, nomeadamente na formação especializada¹¹³, onde a qualificação para o exercício de funções de direcção, coordenação, gestão pedagógico-administrativa e supervisão são as áreas definidas pela administração como relevantes para o Sistema (anexo II:31).

A área-escola (que foi objecto de regulamentação própria)¹¹⁴ generaliza-se, no ano lectivo de 1992-1993, intensificando-se o debate que mobilizou professores, pais, alunos, especialistas e órgãos do poder local. Surgindo como uma área disciplinar não curricular, ela configura um espaço para a emergência de projectos, tendo nos seus objectivos “a concretização de saberes através de actividades de projecto multi-disciplinares”, a “articulação entre a escola e o meio” e a “formação pessoal e social dos alunos”(anexo II: 23). A obrigatoriedade da área assim como dos conteúdos superiormente definidos e a forma de avaliação, imprimem lógicas bem contraditórias à área-escola: por um lado atribui-se às escolas e às comunidades locais a sua organização; por outro, a legislação aponta aspectos precisos sobre a competência de iniciativa que cabe à escola. Além disso, as finalidades da área apontam para a introdução de componentes regionais do currículo, de acordo com os princípios consagrados na LBSE e reafirmados na lei de autonomia das escolas; contudo a legislação estabelece o tratamento obrigatório de determinados conteúdos, limitando as escolhas aos conteúdos centralmente definidos. Assim, se a sua origem parece deixar alguma margem de autonomia, as indicações e regulações retiram-lhe tal autonomia. Por outro lado, a importância desta área não se revela da mesma forma em todos os níveis de ensino: a sua importância diminui à medida que o nível escolar sobe e a preocupação com os resultados escolares “que contam” aumenta.

Num estudo de caso realizado para avaliar como é que os Sistema Educativo cumpriu os objectivos de “democratizar a sociedade”, (Freitas, 1998), o autor conclui que há profundas diferenças entre os resultados obtidos com a introdução da área-escola no 1º CEB ou nas escolas do 2º e 3º CEB, sendo que as referências positivas e adesão entusiasta se encontram no 1º CEB. Neste nível de ensino, os professores consideram que a área-escola é “um ganho ao nível do desenvolvimento de capacidades de observação, investigação e organização”; “provoca ganhos directos ao nível da língua materna, da matemática e do meio físico”, concluindo o autor que é preocupação dos professores promoverem a interdisciplinaridade entre as áreas do currículo formal e as actividades da área-escola, sendo os resultados da sua implementação

113 Dec. Lei nº 95/97, de 23 de Abril

114 Despacho nº 142/ME/90, de 1 de Setembro

considerados de nível alto. Também os alunos expressaram uma opinião positiva da área-escola, assim como os Encarregados de Educação.

Já nas escolas dos 2º e 3º CEB, a percepção dos professores sobre a área-escola não é tão unânime nem tão positiva. Um dos argumentos referidos no estudo que foi usado pelos professores é que *“ela retirava tempo para cumprir os programas das outras disciplinas”*, ficando bem presente que a ideia disciplinar ou a visão do currículo como a soma das disciplinas, impede os professores de assumirem a área-escola como uma área globalizante e não disciplinar. Apesar de serem referidas algumas situações positivas da área-escola no 2º e 3º CEB, elas estão sempre marcadas pela disciplinarização.

No 3º ciclo, a área-escola introduziu um programa de Educação Cívica para participação nas instituições democráticas¹¹⁵ para aplicação, em regime de experiência, num conjunto de escolas. Porém, o relatório de avaliação, produzido pelo Instituto de Inovação Educativa, revela que mesmo essas escolas desconheciam o programa.

No ensino secundário, a área-escola revelou-se um fracasso total. Na opinião de um professor é *“pura perda de tempo: há programas a cumprir e exames a fazer, vamos “aterrar”, assumir a realidade”*... (Freitas, 1998:70).

2.4.4. A “reflexão participada” da gestão flexível do currículo legitima a reorganização curricular

Uma publicação do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação¹¹⁶, sublinha o carácter de participação que conduziu à reorganização curricular do ensino básico, através de “numerosos debates e reuniões, em especial com escolas e associações de professores” e através de experiências de “gestão flexível do currículo” ensaiadas em algumas escolas desde 1997/98, constituindo-se numa argumentação legitimadora das medidas implementadas.

A reorganização curricular do ensino básico, publicada em 2001¹¹⁷ é justificada pela necessidade de adequar e contextualizar o currículo, através da gestão local desse currículo, onde

“As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”. (anexo II:26)

Contudo, a tensão entre a autonomia local e a regulação central mantém-se, e a gestão local é mais de forma que de conteúdo. A flexibilização curricular traduz-se, essencialmente, na possibilidade de as escolas gerirem a carga horária semanal atribuída às áreas disciplinares e não disciplinares. No que respeita às áreas curriculares não disciplinares - agora designadas área projecto, estudo acompanhado e formação cívica - que sucedem à área escola e à educação

¹¹⁵ Despacho nº 143/ME/91

¹¹⁶ “Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações. Dec. Lei 6/2001.”

¹¹⁷ Dec. Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

pessoal e social, elas pressupõem a transversalidade das aprendizagens, e “aprendizagens significativas”, dizendo-se por um lado que são da responsabilidade dos professores, mas por outro, de acordo com orientações homologadas pelo ME, reflectindo essa tensão sempre presente entre a autonomia da escola e as orientações superiores.

Relativamente ao 1º ciclo, mantém-se o mesmo modelo de monodocência, admitindo-se que, com carácter optativo e “de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira”(artº 7), mantendo-se o discurso no plano meramente retórico na medida em que à “possibilidade” não são acrescentadas condições de “exequibilidade” que permitam universalizar a introdução de uma língua estrangeira.

A linguagem das “competências” domina nesta revisão curricular, substituindo “as capacidades” ou “os objectivos finais”, numa aproximação aos referenciais do sistema económico e produtivo, onde a maior ou menor produtividade e competitividade são atribuídos às “competências” dos trabalhadores e à capacidade de gestão dessas “competências” pelas empresas. Assim, se por um lado a noção de “competência” está associada ao uso do conhecimento em situações diversificadas e à capacidade de activar recursos adequados a essas situações, ela está em consonância com a versatilidade e flexibilidade que as empresas reclamam, na formação de trabalhadores. Com refere Licínio Lima (2003)

“a nova concepção educativa e pedagógica que se baseia na ideia do sucesso individual, que só é empiricamente medido e realizado quando um indivíduo deixa outro para trás, é uma pedagogia contra o outro, é a pedagogia das competências para competir”.

Tal concepção transformou a educação num problema de gestão, e, segundo o mesmo autor, para ser resolvida tem sido equacionada de acordo com as teorias que se baseiam na “performatividade competitiva”, “no processo de ‘fabricação’ de escola eficazes” e “no predomínio de visões mecanicistas e produtivistas” em que o aluno é visto como uma matéria-prima que a escola vai transformar através de um processo produtivo.

A ideologia está pois inscrita no próprio discurso que, enquanto forma institucionalizada de dominação, não é reconhecida como tal, referindo-se não apenas ao significado da linguagem, mas também aos efeitos reais do seu uso tornando-se uma maneira de falar, pensar e experienciar.

O diploma de avaliação do ensino básico¹¹⁸ publicado na sequência da revisão curricular, vem reforçar essa linguagem ao definir que

“a avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas, de cada ciclo, considerando a concretização das mesmas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano escolar” (anexo II:26)

118 Desp. Normativo nº 30/2001, de 19 de Junho

Porém, a certificação das “competências” pela escola pode não chegar, pois, em última análise, quem define as competências é o mercado.

2.4.5. As EBI's na gênese do “território educativo”

A implantação do conceito de “território educativo”, deve muito à experiência das EBI's (Escolas Básicas Integradas). Inicialmente, o diploma da sua criação¹¹⁹ previa que fosse criada, em cada sede de concelho, uma EBI, entendendo-se esta como uma escola que permite a

“frequência de todo o ensino básico num mesmo edifício e, tanto quanto possível, com o mesmo conjunto de docentes e a mesma cultura escolar”(Anexo II:14)

sendo definida uma tipologia específica de estabelecimento de ensino¹²⁰ que inclui, além dos três ciclos do Ensino Básico, o Jardim de Infância. Só em alguns concelhos a experiência foi concretizada, já que a medida implicava um grande investimento em infra-estruturas que não foi previsto e, dois anos depois, era publicado um novo despacho¹²¹ onde o conceito de “Escola Básica Integrada como Centro Local de Educação Básica” (Pires, 1993) evoluiu, prevendo quer a forma concentrada num mesmo edifício, quer a adopção de um

“modelo de funcionamento articulado com a utilização de diversas instalações ou pólos, em torno de uma escola sede...” (Anexo II:14) .

Mesmo com esta alteração o número de EBI's que se constituíram foi diminuto, ficando muito aquém da aposta inicial de criação de pelo menos uma EBI em cada sede de concelho. As dificuldades administrativas e organizacionais que separavam a educação pré-escolar e o primeiro CEB dos 2º e 3º ciclos e que, por exemplo, os impedia de participar oficialmente no órgão de gestão da EBI (comissão directiva) ou de ter acesso a financiamento - as escolas do 2º e 3º CEB continuaram a ser financiadas como se de unidades distintas se tratassem - nunca foram ultrapassadas. Porém a discussão e reflexão sobre a experiência (Fórum Nacional de Escolas Básicas Integradas: 1993 e 1994) releva os aspectos positivos da experiência que tinha por base o conceito de “território educativo” e a integração e articulação curricular e organizacional em torno de um projecto educativo comum, que potenciou a construção de formas alternativas e inovadoras de conceber a escola, criando redes locais mais fortes. Na experiência das EBI's, pouco regulamentada como em regra todas as experiências, a lógica presente foi a do “território educativo”(por oposição à do “território escolar”), em que os professores construíram, no terreno, entendimentos entre si e com a “comunidade”. Porém, a

119 Através do Desp. Conj. nº 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março e ao abrigo do Dec. Lei nº 47 587, de 1967

120 Definida pelo despacho 33/ME/91

121 Desp. Conj. nº 45/ SEEBS/SERE/93, de 3 de Dezembro

tendência que viria a ser seguida na evolução de um novo modelo organizacional das escolas, privilegiará a lógica territorial, apesar da terminologia ser a de “território educativo”.

2.4.6. O discurso da territorialização e a lógica de mercado

A lógica de mercado no campo da educação instala-se progressivamente e é particularmente visível no apoio ao ensino particular, que não pára de crescer, agora também abrangido pelo diploma que prevê a gratuidade do ensino básico¹²² e que leva o Estado a financiar este subsistema. O reclamado alargamento da rede de educação pré-escolar faz-se também pela desresponsabilização do Estado que, através de contratos-programa¹²³, responsabiliza a “sociedade civil”(leia-se instituições privadas) por esse alargamento. Mas também no sistema público de ensino essa lógica se intensifica e o uso do vocabulário de gestão empresarial irá coexistir e matizar-se com o discurso da “territorialização”.

Sobretudo na segunda metade da década de noventa, o rigor, a qualidade e a excelência são palavras-chave para credibilizar o sistema, tendo mesmo sido publicado um sistema de incentivos à qualidade da educação¹²⁴.

O debate sobre a qualidade alargou-se, levando os sectores da sociedade com mais poder, nomeadamente alguns órgãos de comunicação social, a exigirem o conhecimento público dos resultados escolares, legitimando assim o endurecimento dos dispositivos de avaliação dos alunos e das escolas, nomeadamente com a reintrodução dos exames nacionais no final do ensino secundário e a realização de provas de avaliação externa dos resultados escolares (nas disciplinas de Português e Matemática) no final dos três ciclos do ensino básico e a oficialização dos “rankings” a partir dos exames do 12º ano. O Sistema de Avaliação da Educação¹²⁵, publicado já em 2002, concentra as expressões importadas do mundo empresarial para o campo da educação adicionadas às expressões associadas à escola meritocrática, onde “exigência”, “eficácia”, “eficiência”, “responsabilidade”, “qualidade”, “excelência”, “mérito”, “sucesso”, “não desperdício”, “contenção de gastos” são evidenciados, indicando uma intensificação do controlo e uma maior consolidação da lógica mercantil.

O pacto Educativo para o Futuro, sobre o qual o governo PS erigiu a sua estratégia governativa, tinha como grandes linhas de força o diálogo com todos os parceiros, a participação e co-responsabilização de todos, num processo de redefinição das relações do Estado com a sociedade e a modernização, regionalização, descentralização e desburocratização são vistos como imperativos para assegurar o equilíbrio “entre as funções centrais (...) e o desenvolvimento de projectos diversificados de cada território e comunidade educativa” (anexo II: 6). A criação do DAPP (Departamento de Avaliação e Prospectiva do M. Educação)¹²⁶, assume essa prioridade e estabelece como objectivos acompanhar, avaliar, conceber e propor

122 Dec. Lei 35/90, de 25 de Janeiro

123 Dec. Lei nº 173/95, de 20 de Julho

124 Despacho nº 23/ME/95, de 3 de Abril

125 Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro

126 Através do Dec. Lei nº 47/97, de 25 de Fevereiro

estratégias de territorialização. A justificação para a criação deste departamento central é longa e centra-se na necessidade de

“reforçar a capacidade de administração em áreas importantes como as do planeamento, da análise e da avaliação” (anexo II:9)

apontando a “territorialização” como a solução dos problemas do Sistema Educativo. Neste sentido, as condições de produção da concepção instrumental da territorialização, cumprem a dupla função de estabilizar, reunir consensos provisórios e reduzir a conflitualidade social e de agir como elemento de persuasão sobre aqueles que a vão executar, captando-os ou seduzindo-os. É ao DAPP que cabe a avaliação de projectos inovadores, como as Escolas Básicas Integradas ou os TEIP’s (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), e a partir dos quais virá a conceber um modelo organizacional a aplicar em todas as escolas, consubstanciado no modelo de gestão do De. Lei 115-A/98.

A criação dos TEIP’s¹²⁷ insere-se nas medidas de combate à exclusão escolar, reforçadas pela introdução dos currículos alternativos¹²⁸. Com uma longa justificação que estabelece o acesso e sucesso escolar como principais objectivos e afirma a escola-organização (em lugar da escola - edifício) como espaço gerador de dinâmicas, mobilizações e integração locais, através das parcerias, os TEIP’s são definidos administrativamente com base nas taxas de insucesso e problemas sociais (anexoII:20). A sua base é pois o deficit social e cultural dos alunos e suas famílias ou mesmo da comunidade em termos amplos, atribuindo-se condições especiais de discriminação positiva que dotam as escolas de recursos para desenvolver os seus projectos (financiamento, professores de apoio, etc. etc.). Por seu lado, os currículos alternativos são um dispositivo para promover o sucesso escolar como resultado final e não um processo destinado a valorizar os saberes não escolares de todos os alunos e a sua exclusiva aplicação aos alunos que não conseguem acompanhar o currículo normal, dá origem a grupos homogéneos que acentuam a discriminação. As “desigualdades” sociais são substituídas pela “diversidade”, à qual é necessário responder através da diversificação de ofertas de formação. Por outro lado, o “partenariado” com outras instituições, previsto nos currículos alternativos (anexo II:25), visa a formação para o trabalho, sendo que os “interesses do meio” são, antes de tudo, os interesses do mercado a que a escola deve responder.

Contudo, as escolas dos TEIP’s, à semelhança das EBI’s, constróem entendimentos com base num projecto educativo comum, onde são chamados a participar agora mais parceiros:

“ As escolas integrantes dos TEIP’s desenvolverão um trabalho conjunto com vista à elaboração de um projecto educativo, no qual deverá estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e recreativas” (anexo II:20)

¹²⁷ Através do Despacho nº 147/ME/96, de 1 de Agosto

¹²⁸ Através do despacho nº 22/SEEI/96

A autonomia na constituição do conselho pedagógico do TEIP, cujo normativo indica apenas que a sua composição “deve incluir, de forma equilibrada, representantes dos vários parceiros”, permitiu que os territórios educativos se fossem construindo progressivamente, através de entendimentos locais autênticos, enfrentando e superando os conflitos que a presença de novos actores introduz. Porém, e provavelmente para eliminar os conflitos, a constituição deste órgão é regulamentada ao pormenor por outro despacho¹²⁹ que indica, com rigor, quem são os representantes ou parceiros que nele têm assento e que não inclui a autarquia nem outros organismos locais, revelando o carácter de exterioridade com que é entendida a participação comunitária.

2.4.7. Entre a autonomia e a normatividade

O mesmo processo se verificou com o modelo de organização e gestão das escolas. Em 1997 é publicado um despacho¹³⁰ que vem permitir às escolas associarem-se, de acordo com critérios pedagógicos e experiências comuns “desenvolvidas pelas escolas, nomeadamente no âmbito das EBI’s, das Áreas escolares e dos TEIP’s” (anexoII:16) tendo como denominador um projecto educativo. Neste ano diversos agrupamentos se constituíram, uns só horizontais entre escolas do 1º CEB e Jardins de Infância; outros verticais, associando-se ao 2º e 3º CEB.

O modelo de Direcção, Gestão e Administração¹³¹, publicado no ano seguinte, institui com rigor os órgãos, onde, como já não podia deixar de ser, os representantes da comunidade educativa têm um papel principal - o da direcção da escola, através da sua participação na Assembleia de escola, definido como “o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da escola” (anexoII:17). Contudo, como evidenciou o relatório elaborado pela equipa de João Barroso, a participação dos actores locais é mais fictícia que real, espelhando o modelo de participação social de representatividade, sem lhe corresponderem mecanismos de ampla participação nos processos.

O projecto educativo e o regulamento interno são os instrumentos através dos quais a escola define as “linhas orientadoras” e faz o seu contrato com a comunidade, legitimando-o. Formalmente, estes instrumentos orientadores têm o consentimento da comunidade e, portanto, uma base social de apoio, eliminando-se assim possíveis conflitos. Contudo, o carácter inovador dos “projectos educativos” como um dado adquirido tem que ser questionado, pois os projectos em si não transformam os estabelecimentos. Só a vontade colectiva dos seus actores os pode transformar. Ora, com a instrumentalização deste dispositivo, corre-se o risco de se cumprir a obrigação formal e legal mas não haver implicação dos seus actores. São diversos os constrangimentos que se colocam à construção de projectos educativos, verdadeiramente inovadores que, como Glasman (1999) refere, podem “por a nu” a tensão entre “a mão direita e a mão esquerda do Estado”, ou seja, entre a hierarquia e aqueles que no terreno se envolvem.

129 Despacho nº 73/SEAE/SEEEI/96

130 O Desp Normativo nº 27/97, de 12 de Junho

131 Dec. Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio

Por outro lado, o risco da maioria não se implicar, o risco de traduzir para o projecto educativo a norma que enforma o sistema, embora sob a aparência da decisão dos parceiros, são aspectos que obrigam a um questionamento permanente.

O órgão de gestão e administração, previsto neste diploma, pode ser unipessoal (director executivo) ou colegial (conselho executivo), deixando às escolas, através da respectiva Assembleia, a possibilidade de escolher, ou não fosse a possibilidade de “escolha” uma das características fundamentais da lógica de mercado e que responsabiliza quem as faz.

Apesar da autonomia, várias vezes referida na justificação deste documento, o processo tem sido muito pouco autonómico, reservando-se a administração a prerrogativa de regulamentar os órgãos ao pormenor, de impor os seus critérios no regulamento de funcionamento e de normalizar o quotidiano da vida das escolas. Lício Lima é peremptório na sua apreciação, ao referir que “desde a aprovação do Dec. Lei nº 115-A/98, a retórica democrática, participativa e autonómica, tem continuado a coincidir com práticas de recentralização”(Lima, 2003:5) que têm conduzido a um maior poder do centro. Este poder é bem visível no processo de criação de associações de escola em agrupamentos cuja lógica imposta pela administração é uma lógica meramente territorial, sem a característica essencial de associação. Com efeito, em 2000 a administração vem estabelecer novos critérios à criação de agrupamentos¹³² e, enunciando os princípios da descentralização e das dinâmicas locais, como aqui se transcreve,

“no processo de constituição de um agrupamento a iniciativa pertence, em primeiro lugar, à respectiva comunidade educativa, com base na existência de um projecto educativo comum, por outro, o da necessidade de uma descentralização efectiva, com respeito pela inserção territorial do projecto da escola e da existência de uma dimensão local da política”(anexoII:19, preâmbulo)

vem subordinar a sua aprovação a critérios de racionalidade de recursos e a parâmetros de carácter técnico:

“A constituição de agrupamentos está ainda subordinada, entre outros, a critérios de racionalidade na utilização dos recursos educativos e ao reordenamento da rede educativa” (artº 3º,2)

“Por despacho do Ministro da Educação, serão fixados os parâmetros de carácter técnico a que deve obedecer a constituição de agrupamentos, bem como o processo de reordenamento e reajustamento da rede educativa” (artº 4º,2).

Apesar de tudo, de acordo com este normativo, a aprovação de agrupamentos pela administração carecia de consulta prévia aos pais e do parecer favorável do Município. Nos últimos desenvolvimentos deste processo, a administração tem vindo a reformular os agrupamentos em mega-agrupamentos verticais, ainda que não tenha o parecer favorável do

¹³² Desp. nº 12/2000, de 29 de Agosto

Município ou dos pais. No entanto, recorrendo a expressões como “descentralização” e “desconcentração”, transferiram-se novas competências para as autarquias¹³³, criaram-se os Conselhos Locais de Educação e, mais recentemente, foi aprovado um novo diploma que regula as competências e composição dos, agora denominados, Conselhos Municipais de Educação¹³⁴, cujo objecto fundamental é elaborar e aprovar a carta educativa.

Tendo em conta as iniciativas legislativas, profundamente contraditórias, em que por um lado se transferem competências (que são mais do domínio da execução) mas por outro se centralizam as decisões, os Conselhos Municipais de Educação afiguram-se mais como órgãos que visam uma base social de apoio para as políticas centralmente definidas, deixando as escolas sujeitas a uma dupla centralização e controlo em nome da “promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia”, como se explicita no objectivo da sua criação.

2.4.8. A “parceria” como instrumento/estratégia de relação entre o Sistema Educativo e o Sistema Económico-social

A aproximação entre o Sistema Educativo e o Sistema Económico - social, tendo-se desenhado ainda na década de oitenta, sofre maior desenvolvimento nos anos noventa, consubstanciada em várias medidas que atravessam as diversas áreas do Sistema Educativo mas que têm particular expressão nas que desenvolvem o ensino técnico e profissional. O “Acordo de Política de Formação Profissional” de 1991, no âmbito do Conselho Permanente de Consertação Social bem como o “Acordo Económico para o desenvolvimento do Emprego”(1995-1999) elaborado no contexto do Quadro Comunitário de Apoio, vem justificar e legitimar as diversas medidas adoptadas pelo Estado no âmbito da formação profissional, com intervenção crescente do Sistema Económico.

A criação das UNIVA (regime de Unidades de Inserção na Vida Activa) decorre do Acordo de Política de Formação Profissional, cujo diploma que lhes concede apoios¹³⁵, é uma iniciativa conjunta do Ministério do Emprego e do Ministério da Educação. Este diploma prevê que as UNIVA sejam criadas por iniciativa da escola, cujos apoios técnicos e financeiros são atribuídos prioritariamente às escolas que “tenham projectos de intervenção educativa no âmbito do programa ‘Educação Para Todos’” e que “Tenham currículos alternativos que incluam componentes de pré-profissionalização ou de preparação para a vida activa” (Anexo II:33).

A possibilidade de criação de cursos profissionais, iniciada primeiro com as escolas profissionais (1989) e depois nas Escolas Secundárias (1993), é alargada em 1995¹³⁶ a qualquer entidade que a queira promover, cujos projectos “serão objecto de análise e homologação pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional”. Esta formação centra-se na empresa, devendo

133 Dec. Lei nº 159/99, de 9 de Setembro

134 Dec. Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro

135 Desp. Conj. nº 44/SEEBS/SEES/SEEEFP/93, de 19 de Novembro

136 Portaria nº 1272/95, de 25 de Outubro

“privilegiar uma orientação acentuadamente profissionalizante que habilite para o exercício imediato de uma actividade profissional”

podendo ser realizada integralmente em contexto de trabalho ou em alternância:

“em qualquer lugar adequado, tais como o posto de trabalho, a área de formação na empresa, estabelecimento de ensino, centros de formação profissional, centros de emprego, centros inter-empresas, centros de associações patronais e empresariais, sindicais e profissionais, autarquias e suas associações, IPSS's e associações culturais, de desenvolvimento regional e local e afins” (anexo II:34)

sendo o “contrato” escrito, a forma de responsabilizar as várias partes. O diploma prevê ainda que os encargos resultantes da organização dos cursos sejam assegurados pelo Ministério da Educação, Ministério do Emprego e pelas entidades promotoras. Porém, se por um lado se apela à comparticipação financeira das entidades da “sociedade civil”, por outro, prevê-se que estas beneficiem “a título de compensação, por quebra de produtividade” (Anexo II:34). Evidenciando a subalternização da educação à formação profissional, o diploma reserva às entidades promotoras a maior fatia da decisão, retirando à escola a capacidade de conceber e organizar a formação, a partir de critérios pedagógicos e dos princípios consagrados na LBSE. Esta orientação vem a ser confirmada por um despacho¹³⁷ que confere a possibilidade de criação das UNIVA a “qualquer tipo de organização ou serviço, devidamente acreditado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional” com projectos de inserção ou reinserção profissional.

Esta tendência de submeter a escola aos interesses económicos, particularmente evidenciada no último mandato do governo do PSD no início da década de noventa, vem a ser invertida com o mandato do PS no governo. Em 1997 é publicado um despacho¹³⁸ que coloca de novo na escola a formação profissional, sendo o primeiro diploma analisado, relativo a cursos profissionais, em que se usam explicitamente, as expressões “parceiros” e “territórios educativos”(anexo II:35). Assumindo o reforço da relação entre educação e agentes económicos, a iniciativa de criação dos cursos (de nível II, correspondente à escolaridade básica e de nível III, após a escolaridade básica) pertence agora às escolas e

“sempre que considerado desejável, em articulação com outras entidades da comunidade educativa” através de “protocolos” ou “parcerias”.

Das componentes de formação destes cursos eliminou-se a terminologia da “profissionalização” usando-se em seu lugar, a “formação sócio-cultural”, designação que subentende uma formação mais globalizante mas que integra a componente profissional. Além

¹³⁷ Desp. Norm. nº 27/96, de 7 de Julho

¹³⁸ Despacho Conjunto nº 123/97, de 7 de Julho

disso, foi criado um conselho de acompanhamento, com três representantes do Ministério da Educação e três representantes do Ministério do Emprego.

Em 1999, o programa 15-18¹³⁹ representa um último esforço para proporcionar aos jovens entre os 15 e os 18 anos de idade, a possibilidade de completarem a escolaridade básica, sendo a organização e desenvolvimento destes cursos da iniciativa da escola em articulação com outras entidades da comunidade educativa.

Porém o insucesso e abandono escolar persistem e, em 2001, uma nova resolução do Conselho de Ministros¹⁴⁰ aprova um Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI) que tem como objectivo desenhar, acompanhar e avaliar as políticas sociais, numa estratégia de “cooperação e com responsabilização partilhada por parte do Estado e dos parceiros sociais”. A territorialização das acções faz parte da estratégia definida pelo PNAI

“como aproximação e focalização das respostas aos problemas locais e às pessoas, criando dinâmicas de potenciação dos recursos e das competências locais”.

Este programa define um conjunto de objectivos e prioridades nas várias áreas sociais, reafirmando os currículos alternativos como forma de combater o abandono escolar e com o objectivo de levar as crianças de “aprendizagem muito problemática” a cumprir a escolaridade obrigatória; preconiza a criação de condições que favoreçam a articulação entre os vários ciclos e a educação pré-escolar, a ligação escola/vida activa e a “articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”; dá continuidade ao programa 15-18 aos jovens que não concluíram a escolaridade obrigatória até aos 15 anos e reafirma a criação de TEIP's como “espaços privilegiados para o estabelecimento de parcerias com outras entidades”. Contudo, como já antes foi referido, os TEIP's, enquanto objecto de medidas discriminatórias positivas, foram-se extinguindo à medida que se integravam no novo modelo de organização e gestão das escolas, tornando evidente a desarticulação das várias instâncias do Estado face a um mesmo problema.

139 Despacho nº 19971/99. Este programa é ainda criado ao abrigo do Dec. Lei 47587, de 10 de Março de 1967 (experiências pedagógicas)

140 Resolução do Conselho de Ministros nº 91/2001, de 6 de Agosto

Conclusões

Ao longo deste trabalho, procurei compreender o movimento de territorialização das políticas educativas reconstituindo num primeiro momento, e com recurso à bibliografia variada, o percurso da escola, desde o “Estado Educador” do séc. XIX, que se prolonga até à segunda metade do séc. XX, onde na lógica político-cultural nacional da escola não havia lugar ao “local”. Sucedeu-lhe a lógica económica e desenvolvimentista do Estado, onde a política de selecção é substituída por uma política de regulação do fluxo escolar com vista a alimentar o mercado de acordo com as necessidades económicas, mantendo-se a hierarquização da formação. Nesta escola, a questão do “local” torna-se mais complexa, pois a lógica económica supõe que se tenha em consideração as necessidades de “recursos” locais, tendo em conta a divisão do trabalho que supõe formações diversificadas. A lógica económica abre assim as portas à legitimação da diversidade e do local. Contudo o Estado não abdica do seu poder absoluto sobre a escola, gerindo ele próprio o sistema escolar de acordo com o planeamento económico que prevê níveis variados de formação à saída, de acordo com as exigências do mercado.

As mudanças ocorridas com o processo revolucionário criaram a oportunidade de construir a educação como um direito humano básico alargado a todos os cidadãos, por oposição a um direito restrito, decidido pelo Estado. Esta mudança introduz problemas novos à escola que, mantendo a mesma forma escolar, tem agora que responder a uma diversidade de públicos, dotados de condições muito desiguais. O Estado vai-se revelando cada vez mais impotente na resposta a esta desigualdade e diversidade, criando novos modos de regulação e controlo através da participação e responsabilizações locais. O 25 de Abril constitui pois, um marco indispensável ao estudo do processo de territorialização das políticas educativas, principal razão pela qual optei pela realização de um estudo mais extensivo dos normativos legais, a partir desse momento histórico e social. A partir dos dois níveis de análise - o nível macro e o nível micro - pretendeu-se obter uma panorâmica global deste percurso, desde as grandes opções do Estado para a educação ao uso e frequência do vocabulário induzido pela territorialização até à análise dos normativos nas várias áreas de política educativa. Este trabalho pretende ser apenas um contributo para o estudo do fenómeno da territorialização, pois se a autonomia é sempre uma ideia relativa e relacional, podemos dizer que cada local e cada escola “tem uma história autónoma e dependente *escrita a várias vozes*” (Burguière, 1994:102), traduzida numa política identificada com uma história, mobilização de recursos e acordos que regulam o seu funcionamento e a sua adequação ao interesse geral. Os dispositivos legais são apenas uma parcela do fenómeno, que permitem fazer a análise das políticas e identificar tendências nesta matéria, mas que necessita de ser complementada pelo estudo da sua implementação e concretização em cada situação concreta. Como refere João Barroso (2003:40) “mais que falar em regulação, seria melhor falar em ‘multi-regulação’”, já que as acções que garantem o funcionamento dos sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processo e resultados”, que se vão ajustando e reajustando de acordo com

interesses, estratégias e lógicas de acção dos diversos actores. O papel das escolas e dos actores nas inter-relações que estabelecem, afigura-se assim, de importância extrema na regulação do sistema e na compreensão do fenómeno da territorialização.

Por outro lado, considero a minha análise mais como um mapeamento e levantamento de pistas sobre os espaços de autonomia e envolvimento locais implementados pelas políticas educativas assim como das ideologias e racionalidades que os suportam, e que são susceptíveis de conduzir a aprofundamentos futuros das questões agora levantadas.

Contudo, algumas conclusões se podem traçar:

A escola, entre o espaço nacional e o espaço local

A Revolução do 25 de Abril de 1974 abriu um amplo espaço para a participação directa das populações, vivendo-se um período em que a utopia norteava a acção, tornando-a possível de alcançar. À escola foi atribuído o papel principal no processo de democratização da sociedade e, por um curto período, esbateram-se fronteiras e hierarquias; a escola abriu-se ao local, num processo novo e de ruptura com uma longa história.

Porém, a “normalização” do ensino e a massificação que se acentuou na final de setenta e que reintroduziu a unificação da estrutura e cultura escolar, trouxe para este espaço a diversidade e o confronto com a heterogeneidade, evidenciando a incapacidade de encontrar respostas para esta nova realidade. Sob o discurso de igualdade de oportunidades, o Estado gere a diversidade e a análise das políticas implementadas e dos normativos reguladores põe em evidência o carácter ilusório do discurso da “igualdade de oportunidades”.

À medida que o insucesso cresce, o Estado acusa cada vez maior dificuldade em gerir essa diversidade e as contradições do sistema, obrigando-se a redefinir o seu papel e a delegar uma parte dos seus poderes nos organismos locais. Surge assim o discurso da descentralização que se vem desenvolvendo desde os anos oitenta, particularmente desde a Reforma do Sistema Educativo e com maior incidência nos anos noventa, e que preconiza a autonomia relativa das escolas e a abertura à comunidade através da participação directa do local na sua direcção e gestão. Ao Estado, cabe agora o papel de reformar, de controlar, de avaliar, em suma, de regular todo o sistema, transferindo para a periferia a responsabilidade de resolver os problemas locais.

Atravessado pelas lógicas de mercado e pelo desígnio da “produtividade”, o sistema põe em marcha outros modos de gerir e formar recursos humanos, obedecendo aos princípios da diminuição de custos, da melhoria da qualidade, da diversificação dos produtos e da delegação do poder de decisão, sobretudo na gestão, do centro para a periferia.

Dessa dimensão importa as lógicas, os conceitos e a terminologia que irão construir o espaço social e institucional dominante. Esta nova lógica induz uma elevação do nível de formação geral, pois, além de formar o produtor, é necessário formar também o consumidor e o cidadão.

O sistema e a lógica da escola aproxima-se cada vez mais à lógica da empresa, onde eficácia e qualidade marcam o discurso. A impossibilidade de gerir a diversidade, com resultados de eficácia a partir do centro leva a uma mobilização geral dos actores externos - pais, animadores, poder local, organizações sociais e culturais e empresas.

A parceria ganha assim um lugar chave no discurso político. Para assegurar que a autonomia das escolas, com a participação dos parceiros externos, se realiza dentro das orientações definidas centralmente, ela necessita de um dispositivo contratual, sob a forma de *projecto*, sobre o qual o Estado exerce o seu controle. O *projecto* é a palavra chave em torno da qual se organiza a acção pedagógica e educativa em função da diversidade dos alunos; se mobilizam os actores locais; se avaliam e ajustam as acções a desenvolver, se organizam e mobilizam os recursos e se articula a política educativa nacional com o contexto local em que se desenvolve. Por outro lado, constitui-se num contrato que visa atenuar os conflitos gerados pelos interesses individuais.

Feito este percurso, torna-se evidente que a territorialização das políticas educativas é claramente uma política do Estado regulador, que distribui alguns dos seus poderes, mas no essencial, conserva o controle do sistema. Porém, esta partilha de poder, uma vez iniciada, é um processo irreversível e imprevisível, podendo configurar diferentes perspectivas de territorialização. Torna-se essencial aprofundar o debate em torno dos princípios da democratização e consequente igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso e definir o papel do Estado com clareza para que os compromissos localmente estabelecidos não o isentem de responsabilidade no processo de construção da democracia e desenvolvimento das populações.

Da “escola aberta à comunidade” à “escola em parceria”

A partir dos dois níveis de análise, o nível macro e o nível micro, foi possível confirmar a hipótese inicial de que a escola evoluiu do paradigma de “escola aberta à comunidade” para o paradigma de “escola em parceria”. Na primeira dimensão, constatámos que a linguagem da “descentralização”, “desconcentração” ou “regionalização” tem sido recorrentemente invocada desde 1974, embora o recurso à terminologia mais específica da territorialização da educação só se verifique a partir dos anos noventa, particularmente a partir da segunda metade. Embora coexistindo os termos “parceria” e “partenariado”, esta análise evidenciou o uso preferencial do termo “parceria” nos normativos que, tal como “territorialização”, “território educativo”, “projecto educativo”, ou “contratualização” tem vindo a ser cada vez mais frequente nos discursos políticos, definindo assim categorias e hierarquias na construção da realidade social.

A análise da educação nas Grandes Opções do Plano permite concluir que, a partir de finais dos anos setenta, as políticas educativas se fundem com as políticas de emprego, apresentando-se como um instrumento importante na formação de recursos humanos e como estratégia para fazer face ao desemprego. A educação deixa, progressivamente, de ser uma questão social para passar a ser determinante na formação de recursos humanos, opção que é justificada com a necessidade de modernizar o país.

Em finais dos anos oitenta este documento orientador dá grande relevo à ligação da educação às empresas, concretamente no que respeita à formação profissional, com referência expressa à participação das “forças sociais e empresariais”.

Nos anos noventa, particularmente na segunda metade, preconiza-se um estreitamento da relação da escola com a comunidade, com envolvimento de novos “parceiros” concretizada em torno do modelo de gestão das escolas e da intervenção das autarquias locais, que assumem novas responsabilidades. A mobilização e comprometimento dos “parceiros” garante-se através de incentivos e da contratualização, com o objectivo explícito de reforçar a competitividade. O projecto educativo, como espaço de participação por excelência dos “parceiros” surge explicitado desde 2000, insistindo-se no modelo de gestão como o dispositivo “que faz a ligação à família e à comunidade envolvente”.

Na dimensão micro, o esforço de síntese apresentado no anexo III, permite uma leitura global dos normativos analisados tornando evidentes descoincidências no tempo entre as várias “famílias” ou dimensões de análise. Os quadros apresentados neste anexo reúnem o conjunto dos documentos analisados, tendo em conta os períodos de referência que adoptei, elencando as categorias (maiúsculas) e sub-categorias (minúsculas) neles identificadas assim como termos ou expressões que são dominantes.

Na “*democratização da educação*” inscrevem-se diversas iniciativas legislativas desde 1974, entre as quais o grande número de despachos de criação de novos jardins de infância e escolas básicas e secundárias que, naturalmente, integram esta dimensão e não foram objecto de análise por serem idênticos documentos técnicos de execução. Não posso, contudo, deixar de os referir, pois a democratização da educação passa pela criação do número de escolas e de condições que permita que todos lhe acedam.

Em relação aos documentos analisados, verifiquei que no período revolucionário as preocupações expressas vão no sentido de colocar a escola no centro do processo de democratização da sociedade, para, no período de “normalização” iniciado em 1976 se centrar na expansão e na definição jurídica do funcionamento do sistema. As medidas de apoio à universalização do ensino, tendentes à gratuitidade total e ao desenvolvimento de diversas medidas de discriminação positiva no final da década de setenta, restringem-se à isenção de propinas, taxas e seguro escolar, na década de noventa, agora também alargadas ao ensino privado, sendo “a faculdade de dispor de apoios” uma excepção apenas para alguns, remetida para outros normativos.

No que respeita à “*participação ampla nas políticas educativas*”, só a partir dos anos oitenta, e particularmente com a Reforma Educativa, se criaram dispositivos de “abertura à comunidade” através da sua participação em órgãos de consulta, como forma de legitimar as reformas implementadas. Na segunda metade da década de noventa, esta participação assume um carácter de maior responsabilização dos “*parceiros sociais*” ou da “*comunidade educativa*”, através do dispositivo da contratualização, ao mesmo tempo que o Estado se desresponsabiliza. O domínio de termos e expressões como “diálogo”, “parceiros sociais”, “co-responsabilização”, “mobilização”, “participação”, “partilha de responsabilidades” entre outras, visam claramente pacificar e ganhar a sociedade civil para as mudanças que se pretendem

com a “redefinição da relação estado/sociedade” e que têm um leque variado de justificações, desde o combate à ineficiência do Estado, à necessidade de libertar a sociedade civil do controlo do Estado, até à necessidade de promover a participação do local como condição indispensável para o ensino centrado na individualidade do aluno.

“*Regionalização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia*”, são conceitos que têm andado associados e que são recorrentemente invocados. Além da Regionalização dos Açores e da Madeira, processo que implicou a descentralização e a transferência de competências para as regiões, o debate mais geral sobre a regionalização diminuiu desde a realização de referendo sobre essa matéria, em 1998. Descentralização, desconcentração e autonomia são as formas e designações mais utilizadas nos textos de política educativa que visam alterar os modos de regulação do sistema educativo, seja substituindo os poderes públicos (ou parte deles) por poderes privados, seja, alargando a participação nos processos de decisão a novos actores locais. O uso do termo “descentralização” parece não ter significado diferente do termo “desconcentração”, utilizando-se ambos com o mesmo sentido. É assim que, por exemplo, a Lei Orgânica do Ministério da Educação, se justifica com a descentralização para, logo de seguida, definir as Direcções Regionais como “serviços desconcentrados” do Ministério (definição reiterada na sua revisão). O processo de transferência de competências para as autarquias, é um processo que configura mais a transferência de competências para executar as decisões centrais com maior eficácia, que um efectivo processo de transferência de poderes de decisão. Também a autonomia das escolas se tem constituído num conceito mais retórico que efectivo, onde o projecto educativo permite criar uma certa ilusão de autonomia mas que, dada a pormenorizada regulamentação nas diversas áreas e os limites que se colocam à participação de actores externos na vida da escola, assume um carácter mais discursivo que efectivo. A criação do DAPP (Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento) em 1997, com o objectivo de planear e territorializar as políticas educativas, constituiu-se numa estratégia para fazer face à descredibilização do sistema, acelerando o processo administrativo de “territorialização” e inflacionando o uso do vocabulário que lhe está associado, como ficou demonstrado na análise ao Diário da República.

A “*participação dos pais*” só começa a ter expressão nos normativos a partir de 1976 e mantém-se numa relação de *consulta/colaboração* até à década de noventa. O movimento dos pais, com a criação de associações, vai sendo incentivado pelo estado, tornando-se cada vez mais a sua base de apoio para as lógicas de mercado que norteiam as políticas educativas a partir dos anos oitenta. A *participação* dos pais nos órgãos de gestão da escola passa a dominar o discurso, sendo que, além da experiência do modelo de gestão do início da década de noventa, em que os pais estão representados no Conselho de Escola e no Conselho Pedagógico com direito a voto, só com a gestão do Dec. Lei 115/98 se consagra a sua participação generalizada nos órgãos de direcção das escolas.

Pedro Silva (2001) considera que os efeitos da imposição legal da participação alargada das famílias nas várias instâncias dos sistema educativo português se traduz mais numa “maior visibilidade do movimento associativo dos pais” e “na gradual redefinição da cultura profissional dos professores do que numa alteração sensível da cultura da cidadania”,

verificando-se um reforço das estruturas do movimento associativo e o seu maior peso como grupo de pressão e interesses junto de vários organismos.

Apesar dos pressupostos que terão originado a participação dos pais que, a par de outros dispositivos, se inserem numa lógica de mercadorização da educação, a visibilidade social e política do movimento associativo e a participação dos pais nos órgãos de gestão poderá vir a produzir efeitos bem mais profundos, criando uma cultura de participação e aprofundamento da democracia em vez de agravar as tensões entre pais e professores.

As designações associadas à relação escola-família têm sido as mais variadas, quer como sinónimos – relação pais-professores, escola-família, pais escola – quer através de expressões associadas – envolvimento dos pais; participação dos pais – a expressões que apontam para uma mudança qualitativa no tipo de relação como cooperação, colaboração, parceria/partenariado, exprimindo conceitos que não têm sido questionados e que, por isso, podem não corresponder à realidade.

É curioso verificar que os normativos revelam o uso preferencial do termo “participação” ao de “envolvimento” das famílias. A “participação” parece, pois, revelar uma relação mais política e formal, através dos órgãos de representação.

Por seu lado, os termos “relação”, “colaboração” e “parceria” são usados como sinónimos. Porém, a “relação” é um termo essencialmente descritivo de uma interacção; a “colaboração” ou “cooperação” associa-se a situações predominantemente informais; enquanto que o termo “parceria” tem vindo a ser cada vez mais usado e, como sustenta José M.L. Diogo (1998), provém sobretudo dos líderes pedagógicos que encaram a relação de “parceria” como um instrumento de gestão estratégica destinada a rentabilizar recursos, resolver problemas e onde a escola é concebida como instituição da comunidade que reivindica autonomia perante o Estado. Porém, como o estudo realizado pelo autor deixa claro, tal relação existe muito mais enquanto construção teórica e argumentativa do que real.

É na “*organização e gestão das escolas*” que se verifica a constante produção de normativos, desde 1974. O período revolucionário abriu a gestão das escolas à participação dos professores e alunos, através de órgãos eleitos. Porém, a partir de 1976, a gestão no ensino primário e mais tarde na educação pré-escolar, seguirá o modelo mais centralizado, herdando as estruturas burocráticas existentes antes da revolução. No preparatório e secundário, a colegialidade e a elegibilidade dos órgãos confere-lhe um cariz democrático. Porém, a regulamentação extrema retira-lhe grandes margens de autonomia, mantendo-se toda uma lógica hierárquica que não deixa espaço à participação do local. Contudo, a “*relação com a comunidade*” ou a “*abertura da escola à comunidade*” são orientações e competências atribuídas aos órgãos da escola.

Na década de noventa outras formas organizacionais são experimentadas como o modelo de gestão do Dec. Lei 172/91 ou as Escolas Básicas Integradas onde é introduzida a noção de “*território Educativo*” e onde os pais, autarquias e outros elementos da “*comunidade educativa*” são chamados a participar, em torno do “*projecto educativo*”.

As “*Escolas e Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*”, criados já na segunda metade da década de noventa, embora fundando-se numa perspectiva deficitária dos territórios, concebem a sua acção e relação com a comunidade sob a égide da “*parceria*”, daí resultando

contributos importantes para o projecto educativo. O modelo de gestão nº 115-A/98, actualmente em vigor e generalizado a todas as escolas, resulta de uma confluência de todas estas experiências, integrando os diversos conceitos que suportam o discurso da territorialização e onde a noção de “parceria” configura uma relação de horizontalidade da escola com o meio exterior. Contudo, este tipo de relação necessita de questionamento e permanente atitude crítica pois, como bem alertam Stephen Stoer e Fernanda Rodrigues (2000: 185)

Em geral, os actores/parceiros não têm presente nos seus discursos uma elaboração conceptual de parceria, antes a identificando como uma condição, um mecanismo, uma intenção, face às novas exigências das práticas interventivas. Usam frequentemente a palavra, mas é uma palavra cujo conteúdo se esgota no seu uso reiterado e retórico. Nesta lógica, a parceria é, explicitamente, qualquer coisa que se faz (dispensando que se pense), que é do campo da acção, do desenrolar das coisas e da evolução naturalizada dos poderes”.

Na “*Organização Curricular e Avaliação*”, as alterações aos programas, fruto das mudanças políticas radicais provocadas pelo processo revolucionário, e a supressão dos exames nacionais, são as alterações mais significativas até à Reforma Curricular de finais de oitenta. A abertura da escola ao meio, integrando as realidades do meio, articulando com o meio, centrando a acção no aluno, etc. marcam a linguagem até à década de noventa. A partir da Reforma Curricular de 1989, a “*abertura ao meio*” vai dando lugar à “*parceria*”, sendo que o “*meio*” considerado como conteúdo curricular é particularmente referido no diploma que cria os “currículos alternativos” o que cria uma situação algo paradoxal: se por um lado se reconhece importância à experiência no processo de ensino-aprendizagem; por outro lado o meio é visto como deficit e, por isso, desvalorizado.

Na reorganização curricular de 2001, o *meio*, considerado na sua abrangência, é central para contextualizar a acção seja através da gestão flexível do currículo pelas escolas, seja através da novas áreas curriculares não disciplinares.

No que respeita à “*Formação Profissional e Contínua dos Professores*”, a um processo de relativa autonomia e descentralização a favor da escola até à segunda metade dos anos oitenta, sucedeu-se a centralização da formação nas instituições de ensino superior, criando-se uma relação de dependência nos referenciais da profissão. Na década de noventa, a possibilidade de associação entre escolas para criar centros de formação contínua que concebem a própria formação, constituiu-se num potencial espaço de construção profissional colectiva, onde o território educativo é o referencial identitário e o espaço para conceber e organizar a formação. Porém, as imposições nacionais e europeias aos critérios de financiamento e acreditação da formação, retiraram-lhe essa dimensão e, em vez de uma formação “centrada na escola” definida nos seus princípios, tem-se assistido a uma formação decidida em instâncias exteriores e executada na escola. Por outro lado, a formação especializada em gestão, que tem vindo a ocorrer desde 1997, sublinha o ênfase colocado na gestão das várias áreas do sistema como a solução milagrosa para resolver os problemas da educação.

O “*ensino técnico e profissional*”, após um período em que a unificação do ensino visou esbater as fronteiras entre o trabalho manual e intelectual, é reintroduzido no anos oitenta, tendo as escolas profissionais introduzido uma lógica de formação a partir dos referenciais empresariais que marcarão toda a política educativa. Nos anos noventa, o ensino técnico e profissional tem resultado das estratégias definidas no Acordo Económico e Social, no âmbito da Conselho Permanente de Consertação Social, onde a “parceria” configura a relação entre o sistema educativo e o sistema económico, e os “parceiros” privilegiados da escola são as empresas.

Finalmente os “*Projectos e Programas*” surgem a partir de finais da década de oitenta, sendo sobretudo na década de noventa que a linguagem dos projectos ganhará centralidade. O PIPSE, Programa de Promoção do Sucesso Escolar, obedecendo a uma lógica de exterioridade, propõe-se intervir articulando as acções e o PEPT, Programa de Educação para Todos, introduz a ideia de projecto, como mobilizador de vontades e plataforma de entendimentos ou parcerias, apelando a uma co-responsabilização das comunidades. Doravante será em torno dos projectos que as escolas vão respondendo à diversidade e em torno dos quais estabelecem “parcerias”, daí resultando um contrato em que todos os intervenientes são responsabilizados.

Questionar a “parceria” para a conceber como dispositivo emancipatório

A ideia de “parceria” coloca várias questões tais como as posições institucionais e estatutárias dos parceiros, os objectivos visados pelos actores, as lógicas, por vezes antagónicas, das várias partes e também a natureza dos projectos construídos. Importado do mundo jurídico e do trabalho, o contrato que decorre do projecto educativo, firmado com os vários parceiros, apela à adesão de actores cuja legitimidade não se exerce no mesmo campo. desde logo, uma questão se levanta: poderá falar-se em parceiros e construção de projectos concertados entre partes que não detêm o mesmo conhecimento dos assuntos, a mesma autonomia de decisão ou o mesmo tempo de realização do projecto? Falar de contrato entre actores tão diversificados, implica antes de mais, definir a sua esfera de intervenção, para que a “parceria” seja autêntica e não um conceito retórico e vazio. Creio que ao conceber as parcerias em diferentes dimensões - parcerias de acção, parcerias de enquadramento, parcerias de viabilização e parcerias de legitimação - que configuram a dinâmica da acção pedagógica como um movimento social de base, com modos diversos de intervenção mas sem os hierarquizar, o Projecto das Escolas Rurais do Instituto das Comunidades Educativas aponta um caminho para essa clarificação.

A “parceria” implica ainda uma interrogação permanente da sua adequação aos destinatários, ou seja, aos alunos, e implica identificar as regras que se estabelecem para assegurar um serviço público mais próximo dos interesses e expectativas locais.

As dinâmicas locais não se decretam e muitos são os condicionalismos que se colocam a cada contexto. É no interface entre actores próximos, mas com graus muito variados de participação e mesmo de relação com a hierarquia, que se constróem as dinâmicas locais.

A “parceria” afigura-se como o processo que melhor poderá construir a escola democrática ou a “cidade educativa”, onde educação e cultura se constituem num potencial emancipatório, um

espaço de exercício dos direitos de cidadania e de participação democrática, que valoriza e constrói redes e relações que a qualificam numa escala de valores colectiva, em torno da qual a sociedade se mobiliza e à qual todos acedem.

A “parceria” assim concebida, configura várias dimensões nas inter-relações que a escola estabelece, obrigando a um esforço de complexificação e não de simplificação pela sua instrumentalização. O questionamento é pois indispensável.

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo J.G., (1997): *Para uma Análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas – A Reforma Educativa em Portugal e a Avaliação Pedagógica no Ensino Básico*, Universidade do Minho
- AFONSO, Natércio (2003): *A regulação da Educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública* in Barroso (Org): *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, privatização*. Colecção em Foco. Edições ASA.
- ALVES, N. (et al.) (1996) : *A Escola e o Espaço Local: Políticas e Actores*. Lisboa, IIE
- AMARAL, Alberto, (2002): *Os Rankings das Escolas* in *Jornal A Página da Educação*, nº 115, Set.
- ANTUNES, Fátima (1998): *Políticas Educativas para Portugal, anos 80-90 - O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Col. Políticas de educação, nº 4 IIE.
- APPLE, Michael, (2002): *Interromper a direita* in *Políticas Educativas Curriculares - Encontro Internacional - Centro de Formação de Escolas do Concelho de Valongo*, Didática Editora.
- BARBEIRA, Suzana M. P. S.Oliveira (1999): *A Participação dos Agentes Locais e Contributos para a (re)contextualização curricular - modelo de Direcção, Administração e Gestão Escolar, Dec. Lei nº 172/91*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho.
- BARDIN, Laurence (1977): *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lisboa.
- BARROSO, João (2001): *A Escola como espaço Público Local* in Teodoro (org.): *Educar, Promover, Emancipar*. Fundação para a Ciência e Tecnologia. ed. Univ. Lusófonas.
- BARROSO, João (2001a): *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*, Centro de Estudos da Escola, Fac. de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa
- BARROSO, João (2003): *Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada* in Barroso (org): *A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto, Edições Asa.
- BARROSO, João (org) (1999) : *A Escola entre o Local e o Global- Perspectivas para o Séc. XXI - O caso Português*. Colec. Educa – Organizações; 4. FPCEUL.

- BARROSO, João, (1995): *A Escola e as Lógicas de Autonomia*, comunicação apresentada no seminário *Democratizar a Escola. Conquistar a autonomia. Afirmar a Profissão*, SPN, Fórum da Maia.
- BARROSO, João, (1998) : *Da Rede Escolar às "Escolas em Rede"*. Texto policopiado.
- BARROSO, João, (1999a): *Regulação e Autonomia da Escola Pública. O papel do Estado, dos Professores e dos Pais*. Inovação, Vol. 12, nº 3.
- BENAVENTE, A.; COSTA, A.F.; MACHADO, F. L.; NEVES, M. C. (1987): *Do outro lado da Escola*. Col. Educação, 3, ed. Rolin.
- BERGER, Guy (2002): *Intervention au Recontre Internationale Éducation, Innovation et Citoyenneté*. Alcácer do Sal, 28,29 e 30 de Novembro. Organização ICE.
- BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari (1994): *Investigação Qualitativa em educação*, Colecção Ciências da Educação, Porto Editora.
- BOLTANSKI, L. e CHIAPPELO E. (1999): *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Editions Gallimard,, Paris.
- BORDIEU, P., (1989): *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.
- BOUSQUET, Nelly et GRADGÉRARD, Colette, (1997): *La logique de la commande: Le partenariat dans les nouvelles formations d'ingénieurs* in Cardi, François et Chambon André (coord) *Metamorphose de la Formation*. Editions L'Harmattan.
- BURGUIÈRE, Évelyne (1994): *Les notions de contrat et de partenaire* in Charlot, Bernard: *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris, Armand Colin.
- CANÁRIO, Rui (2000): *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A Escola face à exclusão social*. Revista "Educação", Vol. IX.
- CANÁRIO, R; Alves, N.; Rolo, C. (2001): *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*; Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, Rui (1992): *Estabelecimentos de Ensino: A Inovação e a Gestão de Recursos Educativos* in Nóvoa, António (coord.): *As organizações escolares em análise*, publicações D. Quixote, Lisboa.

CANÁRIO, Rui, (2001a) : *Territorialização: entre uma lógica "Gestionária" e uma lógica de "Pertinência"* in Teodoro (org.): *A Escola como Espaço Público Local*, Fundação para a Ciência e Tecnologia, ed. Universitárias Lusófonas.

CANÁRIO, Rui (1994): *Uma Escola em Mudança com a Comunidade: Projecto ECO, 1986 – 1992: Experiências e Reflexões*. Rui Canário e Rui d'Espiney (org.).

CANDEIAS, A. 2001: *Da Alfabetização à Escolarização* in STOER, Stephen R.; Cortesão, Luísa e Correia J.A. (org.) : *Transnacionalização da Educação - Da crise da Educação à Educação da Crise* - Edições Afrontamento.

CARDOSO, Clementina Marques (2003): *Do Público ao Privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e Inglaterra* in Barroso (org): *A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização*. Edições Asa.

CARVALHO, Angelina (1998): *Projectos de Intervenção na Comunidade Educativa*, in *Pensar a Escola, Construir Projectos*. Porto. Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando, (1994): *Projecto Educativo*, Col. Polígono, Ed. Afrontamento.

CARVALHO, Rómulo, (1986): *História do ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Kalouste Gulbenkian.

CHARLOT, B., (1999): *L'école et le Territoire: Le cas de L'Europe du Sud*, rapport intermédiaire, association ANALISE, coordonné par P. Bouveau, sous la responsabilité de B. Charlot.

CHARLOT, Bernard (1994): *La territorialisation des politiques éducatives: une politique nationale* in *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris, Armand Colin.

CHARLOT, Bernard et DEROUET, J.L. (dir) (1995): *L'école et le territoire*. Editions Armand Collin.

CHARLOT, Bernard, (1997): *Vers une mutation de la forme et du système éducatifs?* in Cardí, François et Chambon André (coord) : *Metamorphose de la Formation*. Editions L'Harmattan.

CODD, J. A. (1988): *The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents* in *Journal of Educational Policy*, n° 3 (p.235-247).

- CORREIA, J. A. (1994): "A Educação em Portugal no limiar do séc. XXI: Perspectivas de desenvolvimento futuro" in "Educação, Sociedade e Culturas, nº 2.
- CORREIA, J. A. (1998): *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto. Porto Editora.
- CORREIA, J. A. : *Relações entre a Escola e a Comunidade: Da lógica da exterioridade à lógica da intrepelação*. Revista "Aprender", nº 52.
- CORREIA, J. A. (1999): *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*; Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho.
- CORREIA, J.A. (2003): *A Construção Político-cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo*. Texto policopiado.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M, (2001): *Da Crise da Escola ao Escolocentrismo* in STOER, Stephen R.; Cortesão, Luísa e Correia J.A. (org.) 2001: *Transnacionalização da Educação - Da crise da Educação à Educação da Crise* - Edições Afrontamento.
- CORREIA, J.A. e MATOS, M., (2001): *Solidões e Solidariedades no quotidiano dos Professores*, ed. ASA, Porto.
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R., (2002): *Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português*, in B. Sousa Santos (Org) : *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Porto, Ed. Afrontamento.
- CORTESÃO, Luiza: (1988): *Escola, Sociedade/ Que Relação?* 2ª Ed. Porto, ed. Afrontamento.
- CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, António M. e STOER, Stephen R. (2001): *Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do processo da Realização das Políticas Educativas* in Educação, Sociedade & Culturas; nº 15.
- COSTA, António Firmino (1992): *Sociologia*. Editora Difusão Cultural.
- CROS, Françoise (1997): *Le Project d'établissement scolaire. Une innovation qui boscule l'école?* in Cardi, François et Chambon André (coord) : *Metamorphose de la Formation*. Editions L'Harmattan.
- DALE, Roger, (1994): *A promoção do mercado educacional e a polarização da educação* in "Educação, Sociedade & Culturas" nº 2.
- DALE, Roger, 2002: *Fumos, espelhos e reconfiguração do discurso político* in *Página da Educação*, nº 113.

DALE, Roger (2001): *Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “ agenda globalmente estruturada para a educação”?* in "Educação, Sociedade & Culturas, nº 16, ed, Afrontamento.

ZAY, Danielle, (1996): *A escola em Parceria: Conceito e Dispositivo* in João Barroso (org) *O Estudo da Escola*, Porto Editora.

DEROUET, Jean-Louis (1996): *O funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino em França: Um objecto Científico em Redefinição* in João Barroso (org.): *O Estudo da Escola*, Porto Editora

DIOGO, José M.L. (1998): *Parceria Escola-Família*. Porto Editora.

ESTEVÃO, Carlos Vilar (1998): *Práticas de Interação Institucional das Organizações Educativas com Os seus Meios*. Revista Educação, Vol. VII, nº 1, 1998. Universidade de Lisboa.

FERNANDES, A. M. Sousa (1987): *A distribuição de competências entre a administração central, local e institucional da educação escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Braga, Universidade do Minho.

FERNANDES, A. M. Sousa (1999): *Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização in Perspectivas sobre Territorialização da Educação*, nº 1. Direcção Regional de Educação do Norte.

FERNANDES, R. (2001): *Rui Grácio, uma Pedagogia de Emancipação* in Teodoro (org): *Educar, Promover, Emancipar*. Fundação para a Ciência e Tecnologia. Ed. Universitárias Lusófonas.

FREITAS, Cândido Varela (1998): *Democratização in A evolução do Sistema Educativo e o Prodep*- Ministério da Educação - Deptº de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

GLASMAN Dominique (1999) : *“Réflexions sur les “contrats” en éducation”* in “Ville École Integration” nº 117, Junho de 1999 in www@cndp.fr

GOMES, Rui (1996): *Teses para uma Agenda do Estudo da Escola* in João Barroso (org.): *O Estudo da Escola*, Porto Editora.

- GOMES, Rui (1997): *A análise do discurso: as políticas educativas como texto* in Actas do VII Colóquio Nacional da AIPEL/AFIRSE: *Métodos e técnicas de investigação Científica em Educação*.
- GOMES, Rui, (1999): *25 ANOS DEPOIS: Expansão e Crise da Escola de Massas* in Educação, Sociedade e Culturas, nº 11, ed. Afrontamento.
- GOMÉZ, J.A.Caride (2002): *Ética social y profession docente* in Jornal "A Página da Educação" nº 113.
- GRÁCIO, Rui (1981): *Perspectivas Futuras*, in *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GUERRA, Miguel Ângelo Santos (2000): *A Escola que Aprende*, Cadernos CRIAP, ed. ASA.
- IVOR E GODSON (1997): *A Construção Social do Currículo*, Lisboa, Educa.
- LIMA, Licínio (1994): *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga, Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio (1999): *E depois do 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas*. Revista "Educação" IFP – Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio (2003): *A Direcção Democrática das Escolas e o Exercício da Gestão Escolar*. Intervenção realizado no seminário *Defender e Aprofundar a Gestão Escolar* - texto policopiado. Organização da FENPROF, Lisboa.
- LIMA, Licínio , 2002: *Da vida, ao longo da aprendizagem*, Jornal A Página da Educação, nº 115.
- MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. (2002): *A Escola para Todos e a excelência Académica*, colecção Andarilho, Profedições, Porto.
- MARQUES, R e alg. (1995) *Os Professores e as Famílias*. Bilblioteca do Educador, 130, Livros Horizonte.
- MARQUES; Margarida (1994): *A decisão Política em Educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional. O caso das escolas profissionais*. Ed. Afrontamento, Porto.
- MATOS, Manuel S. (1998): *Desenvolvimento e Cidadania*. Intervenção Associativa e Acção Comunitária. Comunicação apresentada ao Encontro Europeu de Desenvolvimento Educativo Local/Manifesta 98.

- MATOS, Manuel S. (1999): *Teorias e Práticas de Formação*, Ed. ASA.
- MEDWEY, Peter (1997): *Convergence education/formation et activité professionnelle: Jusqu'à faut-il aller?* in Cardi, François et Chambon André (coord) : *Metamorphose de la Formation*. Editions L'Harmattan.
- NÓVOA, António (1992): *Para uma Análise das Instituições Escolares* in Nóvoa (coord.): *As organizações escolares em análise*, publicações D. Quixote, Lisboa.
- NÓVOA, António (1998): *L'europe et L'éducation*, Histoire et Comparaison (Essais sur l'éducation), Lisboa, Educa.
- NUNES, H.; HOVEN. R. (1996): *Trabalho Comunitário: Fundamentos e contextos de acção* in *Desenvolvimento e acção Local*.
- PACHECO, J. A. (1995): *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Cadernos PEPT - Educação Para Todos, nº 7. Lisboa, Ministério da Educação.
- PIRES, E. L e GARCIA, M. A. (orgs.) (1993 e 1994): *Forum Nacional Escolas Básicas Integradas*. Grupo de Projecto SPCE/PEPT/EBI's. Porto.
- PIRES, E. L. (1993): *Escolas Básica Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto.
- PIRES, E. L. (2002): *Da Inquietação à Quietude. O Caso do PIPSE*. Temas de Investigação, 19, Instituto de Inovação Educacional.
- PRADA, Alcina M.(2001): *Autonomias, Dependências e Sobrevivências de uma Escola Primária do Nordeste Transmontano (1960 – 2000)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. FPCEUP.
- RODRIGUES, Fernanda (2002): *Parcerias Reconfigurantes das Políticas de inserção ou vice-versa?* Jornal A Página da Educação, nº 115, Ag/Set.
- RODRIGUES, Fernanda e STOER, R. Stephen (2000): *partenariat et développement local au Portugal: du "localisme globalisé" à une nouvelle forme d'action collective*, in *Révue Pôle Sud*, nº 12- Mai: *Partenariats contre L'exclusion*.
- RODRIGUES, Fernanda, STOER Stephen (1998): *Entre Parceria e Partenariado, Amigos amigos, negócios à parte*, Celta Editora, Oeiras.

- RODRIGUES F.; STOER, R (com colaboração de BARBIÉRI, H.) (1999): *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: análise do contributo das parcerias*. Relatório final.
- SANTIAGO, Rui A.(1997): *A Escola representada pelos Pais, Alunos E Professores*, Univ. Aveiro.
- SANTOS, B.S. (1990): *Estado e Sociedade em Portugal*. Porto, ed, Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1994): *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto, Afrontamento.
- SANTOS, B. S. 1995: *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*, Texto policopiado.
- SANTOS, B. S. (1997): *Um discurso sobre as Ciências*. Ed. Afrontamento.
- SARMENTO, M. J. (2002): *O Projecto das Escolas Rurais*. Revista do ICE, nº 29, Fevereiro.
- SARMENTO, M.J.(1998): *A escola Primária: Sedimentação Normativa e mudança organizacional* in "Inovação", vol 11, nº 1.
- SILVA, Augusto Santos (1986): *A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais* in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira: *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento, Porto.
- SILVA, Pedro (1993): *Ensaio de Educação nº 11* , Instituto para a Educação Participada, Escola Superior de Santarém.
- SILVA, Pedro (2001): *Interface Escola-Família -Um Olhar Sociológico*. Tese de Doutoramento. FPCEUP.
- SPOSATI, Aldáza (2002): *Movimentos Utópicos da Contemporaneidade: Diálogo com Boaventura Sousa Santos* in *Educação, Sociedade & Culturas*, no 16, ed. Afrontamento.
- STIÉVINART (1989): *L'émergence d'une notion: Le partenariat socio-éducatif* in *Les sciences de l'éducation*, nº5, p. 35-50).
- STOER, R. Stephen (2002): *Educação e Globalização: Entre regulação e emancipação* in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63, Outubro. Coimbra, Centro de Estudos Sociais.
- STOER, Stephen (2001): *Desocultando o Voo das Andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social* in Stoer, Stephen R.; Cortesão Luíza e Correia, José Alberto

(orgs.): *Da Crise da Educação à "Educação" da Crise. Educação e a Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social*, Porto, ed, Afrontamento.

STOER, Stephen (2002): *No fio da Navalha ou, por outras palavras, como Michael Apple chama a nossa atenção para ter "cuidado com o fosso"* in *Políticas Educativas Curriculares- Encontro Internacional - Centro de Formação de Escolas do Concelho de Valongo*, Didática Editora.

STOER, Stephen (2002a): *Educação e Globalização: Entre regulação e emancipação* in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63.

STOER, Stephen R. (1986) : *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970 – 1980 – Uma década de Transição*, Porto, Edições Afrontamento.

TEODORO, António (1994): *Política Educativa em Portugal - Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Editora Bertrand.

VILA, Ignasi (1998): *Família, Escola Y Comunidad*, I.C.E. Universitat Barcelona.

ZANTEN, Agnès Van (1997): *L'action éducative à léchelon municipal: rapport aux valeurs, orientations et modes d'intervention* in Cardi, François et Chambon André (coord): *Metamorphose de la Formation*, editions L'Harmattan.

ANEXOS

Anexo I

TEXTOS OFICIAIS CONSIDERADOS PERTINENTES
PARA A ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS DE TERRITORIALIZAÇÃO
(agrupados em famílias ou dimensões de análise)

Leis Fundamentais

- **Constituição da República Portuguesa**
- **Lei nº 46/86, de 14 de Outubro alterada pela Lei 115/97, de 19 de Setembro**
- - Lei de Bases do Sistema Educativo

Democratização do ensino

- **Decreto-Lei nº 270/75, de 30 de Maio** – Instituição do Serviço Cívico
- **Decreto-Lei nº 384/76, de 20 de Maio** – Apoios às Associações de Educação Popular
- **Lei 5/77, de 1 de Fevereiro** – Criação da rede pública de educação pré-escolar
- **Dec. Lei 538/79** - garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória.
- **Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro** - Gratuitidade da escolaridade obrigatória
- **Decreto-Lei 301-93, de 31 de Agosto** – Define as medidas necessárias para o cumprimento da escolaridade básica de nove anos

Participação Social ampla nas políticas educativas

- **Dec. Lei 125/82 de 2 de Abril** - Criação do CNE (Consultivo) com a participação das Universidades, sindicatos de professores, centros de investigação, Associações de Juventude e Associações de Pais
- **Lei nº 31/87, de 9 de Julho** - Regula a composição, competência e regime de funcionamento do Conselho Nacional de Educação
- **Decreto-Lei nº 388/88, de 25 de Outubro** – Lei do Mecenato
- **Portaria nº 244/90, de 5 de Abril** – Cria o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular – e **Despacho 162/Me/90, de 31 de Agosto (DR, II série, 19 de Set.)**
- **Portaria nº 812/92, de 18 de Agosto** – Natureza, competências e composição do Conselho de Acompanhamento do 172/91
- **Decreto-Lei nº 173/95, de 20 de Julho** – Contratos-programa para financiamento do ME à criação de jardins de infância
- **Ministério da Educação, 1996** – Pacto Educativo para o Futuro
- **Disp. 83-B-SEAE/96 e Despacho 17002/2000** – Valorização estética e expressão artística das escolas do 2º, 3º ciclos e secundário

Regionalização/Descentralização/ desconcentração/autonomia

- **Decreto-Lei 318 – D/76 de 30 de Abril**, com a nova redacção dada pelo Decreto-Lei nº 427-F/76, de 1 de Junho – Consagra a autonomia político –administrativa das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira
- **Lei nº 79/77, de 25 de Outubro** - Define as atribuições das autarquias locais e as competências dos respectivos órgãos
- **Decreto Regulamentar Regional nº 6/79M** - Atribui à Secretaria Regional da Educação e Cultura (SREC), dentro dos limites legalmente estabelecidos, a definição da política educativa da Região Autónoma da Madeira.
- **Decreto-Lei nº 338/79, de 25 de Agosto e Decreto-lei nº 364/79, de 4 de Setembro**– Transferem para as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira certos serviços do Ministério da Educação e Investigação Científica
- **Decreto-Lei 77/84, de 8 de Março** – Transferência de Competências para as autarquias
- **Decreto-Lei nº 299/84, de 5 de Setembro** - Regula a transferência para os municípios do continente das novas competências em matéria de organização, financiamento e controle de funcionamento dos transportes escolares.
- **Dec. Lei 399 A/84 de 28 de Dezembro**– Transferência de competências para os municípios no que se refere à titularidade e administração de equipamentos da ed. Pré-escolar e 1º CEB e apoios sociais
- **Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho** - Define a participação da Câmara Municipal no Conselho Escolar e no Conselho Pedagógico
- **Lei nº 3 /87, de 3 de Janeiro** – Lei orgânica do Ministério da Educação (institui as DRE's como órgãos desconcentrados)
- **Lei nº 108/88** – Estatuto de autonomia das Universidades
- **Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro** – Lei da autonomia das escolas
- **Lei nº 54/90** – Estatuto de Autonomia do Ensino Politécnico
- **Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de Abril** - Nova Lei Orgânica do ME, que reafirma as Dre's como órgãos desconcentrados
- **Decreto-Lei nº 47/97, de 25 de Fevereiro** – Criação do DAPP (Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do sistema educativo)
- **Dec. Lei nº 159/99, de 9 de Setembro** - Transferência de novas competências para as autarquias

Participação dos pais

- **Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro** – 1ª lei que reconhece às associações de pais do ensino preparatório e secundário o direito de dar parecer sobre a política educativa e sobre gestão das escolas
- **Despacho SEAAA/SEOP/72/77, de 15 de Julho de 1977** – Dá orientações relativamente ao encerramento de escolas, em cuja decisão participam os pais
- **Despacho Normativo nº 122/79** – Regulamente a lei 7/77 no que respeita ao funcionamento e actuação das associações de pais nas escolas bem como dos termos da sua intervenção na gestão das escolas. Participação dos EE nos Conselhos de Escola e nos Conselhos Pedagógicos
- **Dec.Lei 20-A/82, de 29 de Janeiro** – Determina o encerramento de escolas com menos de dez alunos, desde que haja alternativa, mas já não exige o acordo dos pais
- **Decreto-Lei nº 315/84, de 28 de Setembro** – Torna extensivo a todos os níveis e graus de ensino o estipulado na lei 7/77
- **Dec. Lei nº 315/84, de 28 de Setembro** - Alarga aos pais do pré-escolar e primário os direitos das Associações de pais, até então restitos ao ensino preparatório e Secundário
- **Despacho 8 SERE/89** – regulamento do Conselho Pedagógico, onde os pais têm assento
- **Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro**- Revoga a Lei 7/77 e disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais
- **Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março** – Introduce alterações ao Decreto-Lei 372/90, nomeadamente introduzindo o direito a faltas justificadas sem remuneração, aos membros dos órgãos sociais das associações, para participar nos órgãos associativos e um crédito de faltas remuneradas para participar nos órgãos de administração e gestão.
- **Despacho Conjunto nº 61/2000** – Constituição de um grupo de trabalho para conceber o enquadramento das actividades sócio-educativas e a intervenção dos pais nessa área.

Organização, Gestão e Administração das Escolas

- **Dec. Lei 221/74 de 27 de Maio** - legalização retrospectiva das comissões de gestão democraticamente eleitas ou a eleger
- **Dec. Lei 735-A/74, de 21 de Dezembro**- Generaliza, a todas as escolas preparatórias e secundárias, um modelo de gestão com três órgãos: C. Directivo; C. Pedagógico; C. Administrativo.
- **Despacho nº 68/74** - Legalização retrospectiva dos órgãos eleitos nas escolas primárias

- **Despacho nº 40/75, de 8 de Novembro** – Gestão Democrática no ensino primário (órgãos a nível de escola, concelho ou zona e distrito)
- **Decreto nº 356/76, de 14 de Maio** – Nomeação dos directores escolares
- **Decreto-Lei nº 769-A/76 , de 23 de Outubro** – Modelo de gestão democrática dos ensinos preparatório e secundário
- **Portaria 677/77, de 4 de Novembro**- Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Directivos dos Estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário
- **Portaria 679/77 de 8 de Novembro e Portaria 970/80, de 12 de Novembro** – Estabelecem o regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgão de Apoio nas escolas preparatórias e secundárias
- **Despacho 134/77** – as estruturas concelhias do primário, ou zonas escolares desaparecem, passando as delegações escolares e secretarias de zona a designar-se por Delegações de Zona escolar... e os delegados a ser nomeados...etc. etc..
- **Dec-Lei 542/79** – Estatuto dos Jardins de Infância, que cria um órgão com representação comunitária
- **Despacho 211/81 de 13 de Julho** – Confirma e reafirma as orientações no primário. As direcções Escolares substituem as Direcções de Distrito Escolar; as Delegações Escolares substituem as Delegações de Zona Escolar e assumem-se como órgãos desconcentrados do ME. O director escolar é nomeado por despacho ministerial e o delegado por despacho do director geral...As estruturas pedagógicas desaparecem, quer a nível concelhio quer do distrito; a estrutura administrativa adquire mais peso legal (de despacho passa a Dec.Lei) e de órgão de gestão eleito passa a serviço administrativo, com funções de acção social, inserido numa cadeia de dependência e de nomeação hierárquica
- **Decreto Lei 211-B/86 , de 31 de Julho**– Composição do Cons. Pedagógico, no preparatório e secundário
- **Despacho 8 SERE/89, de 3 de Fevereiro** – regulamento do Conselho Pedagógico, onde os pais têm assento.
- **Desp. Conj. Nº 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio** - Determina que cada Direcção Regional de Educação promova a criação de uma Escola Básica de nove anos em cada sede de concelho, num único edifício, em regime de experiência pedagógica, ao abrigo do Dec. Lei nº 47 587, de 10 -3-67
- **Decreto – Lei nº 172/91 , de 10 de Maio** – Modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (em experiência em 50 escolas)
- **Portaria nº 772/92, de 7 de Agosto** – Designação dos interesses sócio-culturais no Conselho de Escola previsto pelo 172/91
- **Despacho nº 45/SEEBS/SERE/92 e 45/SEEBS/SERE/93** - Despachos que publicam a lista de escolas básicas, considerando também a possibilidade de se constituírem EBI's com utilização de diversos edifícios e integração do pré-escolar e outras modalidades de ensino e educação.

- **Portaria 921/92 de 23 de Setembro** – Estabelece as estruturas de orientação educativa a que se refere o artº 36 do Dec. lei nº 172/91
- **Despacho Normativo nº 27/97 , de 2 de Junho**–Regulamente a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins de infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundários, numa pré aplicação do que virá a ser o Decreto Lei 115-A/98.
- **Decreto- Lei 115-A/98, de 4 de Maio** – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- **Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho** - Estabelece o quadro de competências das Estruturas de orientação educativa previstas no Dec- Lei 115-A/98
- **Decreto-Lei 12/2000, de 29 de Agosto**– Define as condições necessárias à constituição e à instalação de agrupamentos de escolas

Escolas/territórios Educativos/de Intervenção prioritária

- **Despacho 119/ME/88, de 30 de Junho de 1988** – Definição de “escolas prioritárias” no 1º ciclo
- **Despacho 147-B/ME/96** – Cria o quadro conceptual para a associação de estabelecimentos com vista à constituição de TEIP's
- **Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEL/96, de 3 de Setembro de 1996** - Define condições especiais para desenvolvimento dos projectos nos TEIP's, bem como a lista de agrupamentos a partir de 96/97
- **Despacho conjunto 188/97 de 4 de Agosto** – Define os agrupamentos que integram os TEIP's no ano lectivo de 1997/98 e as condições em que se precede ao desenvolvimento de respectivo projecto educativo.
- **Despacho nº 506/98** – Faz o reajustamento das escolas que constituem os TEIP's no ano lectivo de 1998/99 e prevê a integração progressiva dos TEIP's nos Agrupamentos previstos no 115-A/98 a partir do ano seguinte.

Reorganização curricular/avaliação

- **Despacho Ministerial nº 24/A/74, de 2 de Setembro** – Alteração dos planos de estudos do ensino primário e complementar e do preparatório directo.
- **Despacho do Gabinete do Ministro de 27 de Agosto de 1975** – Cria o ano I de escolaridade que unifica os primeiros anos do ensino liceal e técnico e o terceiro ano de experiência do preparatório, em algumas escolas

- **Portaria 572/79, de 31 de Outubro** – Programa do ensino primário inserido no programa “repensar a escola”(programa “limão”). O programa aparecia organizado em termos de objectivos terminais, pretendendo institucionalizar a “fase única” no primário que nunca foi generalizado.
- **Portaria 573/79 de 31 de Outubro** – Aprova o programa do ensino preparatório
- **Decreto-Lei nº 286/89 , de 29 de Agosto** – Reestruturação curricular do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos)
- **Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro** – Lei de Bases do Ensino Artístico
- **Despacho 143/ME/91 de 18 de Set.** – Programa de Educação Cívica
- **Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Junho; (do qual decorrem: Despacho Normativo 644-A/92, de 15 de Setembro; Despacho nº 178 – A/ME/93 de 30 de Junho, Despacho nº 13/SEEI/96, de 11 de Abril; Despacho nº 36-A/SEEI/96, de 5 de Setembro; Despacho nº 16936/99, de 30 de Agosto)** – Avaliação dos alunos do ensino básico
- **Despacho Normativo 338/93, de 29 de Setembro** – Avaliação dos alunos do ensino secundário
- **Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro** - Reorganização Curricular do Ensino Básico
- **Despachos nº 13 780/2001 e 13 781/2001 de 12 de Julho** – Gestão flexível dos currículos
- **Despacho Normativo nº 30/2001, de 22 de Junho** - Avaliação no ensino básico (Revoga todos os anteriores).

Formação Profissional/Contínua de Professores

- **Decreto-Lei 519 – T1/79, de 29 de Dezembro** – Profissionalização em exercício
- **Decreto-Lei nº 659/76 de 3 de Agosto** – É criado o Instituto de Inovação Pedagógica (INIP) e extingue-se o Instituto de Tecnologia Educativa, criado pelo Decreto-Lei 71/73, de 27 de Fevereiro . (Posteriormente o **Decreto-Lei nº 676/76 de 31 de Agosto** – extingue o INIP e recupera o Instituto de Tecnologia Educativa).
- **Decreto-Lei 519 – T1/79, de 29 de Dezembro** – Profissionalização em exercício
- **Decreto-Lei nº 217/80, de 9 de Julho** – Profissionalização em exercício
- **Decreto-Lei 580/80, de 31 de Dezembro** – Profissionalização em exercício (revoga os dois anteriores)– estabelece um modelo de formação mais integrado, partindo das necessidades de formação de cada docente e propondo uma interacção entre a formação dos professores e a dinamização das escolas em que a mesma se realiza.
- **Decreto-Lei nº 150 – A/85 , de 8 de Maio e Lei nº 8/86, de 15 de Abril (que a altera por ratificação)**– revoga o Dec.Lei 580/80 e institui a Profissionalização em Serviço transferindo-a para a responsabilidade do ensino superior
- **Decreto-Lei 405/86, de 5 de Dezembro** – Regulamenta a formação em serviço, atribuindo essa competência ao ensino superior, através do estabelecimento de protocolos.

- **Decreto- Lei 287/88, de 19 de Agosto** – Substitui o modelo de formação em serviço centrado na escola e no professor por outro da dependência do ensino superior
- **Portaria 659/88, de 29 de Setembro**- Regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos da Fac. Letras, C. Sociais e Humanas da Univ. Nova.
- **Dec. Lei 344/89 de 11 de Outubro** – Formação de Ed.. Infância e Prof. Do Ens. B. e Sec.
- **Decreto- lei nº 249/92, de 9 de Novembro, alterado, por ratificação pela Lei 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro e pelo Decreto-Lei 207/96** – Regime jurídico da Formação contínua de professores.
- **Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril** – Formação especializada
- **Decreto-Lei nº 255/98, de 11 de Agosto** – Complementos de Formação para aquisição do grau de licenciatura.

Ensino técnico e profissional

- **Depacho normativo 194-A/83, de 21 de Outubro** - Cria uma via autónoma de ensino profissional, em regime de experiência pedagógica(Decreto Lei 47587, de 10 de Março de 1967).
- **Despacho nº 88/ME/83** – estabelece as competências das Comissões Regionais para o ensino Técnico-Profissional
- **O Decreto-Lei 397/88, de 8 de Novembro** – Cria o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP)
- **Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro** – Criação das Escolas Profissionais
- **Despacho 140/ME/90 de 1 de Setembro** – Cursos tecnológicos
- **Despacho Normativo nº 87/92, de 5 de Junho** – Estabelece o regime de Unidades de Inserção na Vida Activa (UNIVA), na sequência do Acordo de Política de Formação Profissional, celebrado no âmbito do Conselho Permanente de Concertação Social, em Julho de 1991, e a prestação de apoio técnico e financeiro pelo Instituto de Formação Profissional.
- **Despacho Conjunto 44/SEEBS/SEES/SEFP/93** – Estabelece critérios de apoio técnico e financeiro às UNIVA
- **Portaria 1272/95, de 25 de Outubro** – Estabelece o regime de criação, organização e desenvolvimento dos cursos de educação e formação profissional destinados a jovens que concluíram o 9º ano de escolaridade bem como aos que frequentaram a escolaridade obrigatória sem aproveitamento, centrados na empresa.
- **Despacho Normativo 27/96, de 9 de Julho** – Vem alargar o âmbito de criação das UNIVA
- **Despacho Conjunto nº 123/97, de 7 de Julho** – Criação de cursos, nos estabelecimentos de ensino e secundário, com o duplo objectivo de assegurar o cumprimento da escolaridade básica e o acesso a uma formação profissional.

- **Resolução do Conselho de Ministros nº 44/97 de 21 de Março**, e nova redacção que lhe foi dada pela **Resolução do Conselho de Ministros nº 132/98** – Aprova o Programa para a Integração de Jovens na Vida Activa e cria uma comissão Interministerial do Programa (educação, formação e juventude)
- **Despacho 19971/99, de 27 de Setembro** – Criação do Programa 15-18 (em regime de experiência pedagógica ao abrigo do Decreto-Lei nº 47587, de 10 de Março de 1967) para os jovens que não concluíram a escolaridade básica obrigatória. Foi substituído e revogado pelo Despacho conjunto nº 279/2002.

Projectos/programas

- **Resolução do Conselho de Ministros, de 21 de Janeiro de 1998** - PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar)
- **Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91** – Aprova o PEPT (Programa de Educação para Todos)
- **Despacho do Minsitro da Educação de 20/07/93** – Cria o Projecto de Educação Multicultural
- **Despacho nº 232/ME/96, de 4 de Outubro** - é criado o programa Nónio- Séc. XXI, ao abrigo do Dec. Lei 47 587, de 10-3-67 (experiências pedagógicas).
- **Despacho nº 271/98, de 25 de Março** - Programa de Promoção e Educação para a Saúde e alargamento da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde
- **Despacho nº 15 587/99, de 22 de Julho** – Cria a Comissão de Coordenação da Promoção para a Saúde
- **Despacho 734/2000** – Reafirma a “parceria” ME/MS, o alargamento da Rede de Escolas Promotoras de Saúde, através de “parceria” formalizada com o Centro de saúde e define áreas de intervenção prioritária
- **Despacho 6266/98** – Programa Boa Esperança, Boas Práticas que visa assegurar o estudo, promoção e difusão da inovação para a qualidade, o qual inclui o sistema de incentivos à Qualidade da Educação
- **Desp. 9963-A/99** – Form. Adultos
- **Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98 de 14 de Julho** – Cria o grupo de Missão para a Formação de Adultos, incumbido do lançamento e execussão do projecto de sociedade “S@ber+”.
- **Despacho 10 322/99, de 06 de Maio** (Programa ALFA) – O Programa Educação Para Todos dá origem ao programa ALFA dirigido ao 1º CEB
- **Desp. 9963 –A/99, de 28 de Setembro** – Lançamento do concurso de boas práticas na formação de adultos

- **Deapacho Conjunto 882/99** - Criação do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), no âmbito do combate à exploração do trabalho infantil
- **Resolução do Conselho de Ministros nº 91/2001, de 6 de Agosto, que aprova o Plano Nacional de Acção para a Inclusão (para vigorar até 2003)** . Esta Resolução que cria um Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI), tem como objectivo desenhar, acompanhar e avaliar as políticas sociais, numa estratégia de “cooperação e corresponsabilização partilhada por parte do Estado e dos parceiros sociais”.

- **Outros Projectos de Iniciativa não governamental**

- Projecto Alcácer
- O projecto ECO, do Instituto das Comunidades Educativas;
- O Projecto da Rede de Pólos de Acção Educativa do Distrito de Setúbal
- Projecto das Escolas Isoladas
- Projecto ESTER (escolas rurais), do ICE

. Iniciativas/projectos, com uma área de intervenção correspondente ao concelho ou zona escolar que existiram algum tempo após o 25 de Abril (alguns mantiveram-se, como é o caso das EEI's) com o enquadramento legal do despacho das experiências pedagógicas: Dec. Lei nº 47 587, de 10 de Março de 1967

- CAP's (Centros de Apoio à Formação de Professores)
- UOE's (Unidades de Orientação Educativa)
- EEI's (Equipas de Ensino Integrado)
- EIA's (Equipas de Intervenção Artística)

Anexo II

Constituição da República Portuguesa

Categorias	Excertos	Notas
Educação Democratização	Artº 73º-1. Todos têm direito à educação e à cultura. 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. Artº 74º-1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolares 3. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público de educação pré-escolar c) garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; d) Garantir a todos os cidadãos, (...) o acesso a graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística e) estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino g) promover e apoiar o ensino especial para deficientes	<i>A democratização da educação é uma preocupação relevante na constituição, que resistiu às revisões, consagrando o direito de todos à educação e responsabilizando o Estado por garantir esse direito.</i>
Educação/Comunidade	Artº 74º-3.f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais	
Participação	Artº 48º-1. Todos os cidadãos têm direito a tomar parte na vida política e na direcção dos assuntos públicos do país, directamente ou por intermédio de representantes livremente eleitos Artº 77-1. Os professores e os alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas... 2. A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino. Artº 122º - A participação directa e activa dos cidadãos na vida política constitui condição e instrumento fundamental de consolidação do sistema democrático Artº 95º-1. O Conselho económico e social é o órgão de consulta e concertação no domínio das políticas económica e social, participa na elaboração dos planos de desenvolvimento económico e social	<i>Além de consagrar o direito de participação de todos os cidadãos na vida pública, a C.R. consagra ainda o direito específico de participação como seja a participação de professores e alunos na gestão das escolas. A participação directa é considerado um princípio fundamental</i>
Regionalização Descentralização Autonomia	Artº 6º-1. O Estado é unitário e respeita na sua organização os princípios da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública Artº 76º-2. As universidades gozam (...) de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira. Artº 227º-2. A autonomia das regiões (autónomas) visa a participação democrática dos cidadãos, o desenvolvimento económico-social e a promoção e defesa dos interesses regionais...	<i>É consagrado o princípio da autonomia e descentralização das Instituições. Refere-se expressamente a autonomia das Universidades.</i>

Lei de Bases do Sistema Educativo

Categorias	Excertos	Notas
Educação/ Democratização	<p>Artº1º-2. O Sistema Educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.</p> <p>Artº 2º</p> <p>1. Todos os Portugueses têm direito à educação</p> <p>2. É da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares</p> <p>3. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar...</p> <p>Artº 6º-1- O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos</p> <p>Artº 23º (educação extra-escolar) São vectores fundamentais da educação extra-escolar:</p> <p>a) eliminar o analfabetismo literal e funcional</p> <p>b) Contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular...</p> <p>Artº 24º</p> <p>1- São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos (...) 2. aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória.</p>	<p>A LBSE reafirma os princípios constitucionais na democratização do ensino;Alarga a escolaridade obrigatória para nove anos; Prevê medidas de apoio para concretizar a igualdade de oportunidades</p>
Descentralização Desconcentração Regionalização	<p>Artº 3º-g) (princípios organizativos) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficiente</p> <p>Artº 38º O planeamento e organização da rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efectiva, com definição clara das competências dos intervenientes, que, para o efeito, devem contar com os recursos necessários.</p> <p>artº 43º-2. O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.</p> <p>3. (...) serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e desconcentração dos serviços...</p> <p>Artº 44º-2. A nível regional, e com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a actividade educativa será criado em cada região um departamento regional de educação...</p>	<p>A LBSE define, como princípios organizativos do sistema, a descentralização, desconcentração e regionalização, no sentido de uma efectiva participação que possa inserir as escolas no meio comunitário</p>
Direcção, Gestão e autonomia	<p>Artº 45º-</p> <p>4- A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos do ensino básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados...</p> <p>7- Os estabelecimentos de ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa</p>	<p>A gestão é assegurada por rep. de professores, alunos e pess. não docente. O Ens. Superior goza de autonomia.</p>
Participação	<p>Artº 3º- (princípios organizativos)</p> <p>g)...proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário</p> <p>i) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da apção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.</p> <p>artº 43º</p> <p>2. O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.</p> <p>Artº 45º</p> <p>2. (...) a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo</p> <p>6. A direcção de todos os estabelecimentos de ensino superior orienta-se pelos princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária.</p> <p>Artº 46º - É instituído o Conselho Nacional de Educação, com funções consultivas, sem prejuízo das competências próprias dos órgãos de soberania, para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política.</p>	<p>São diversas as referências à participação no processo educativo. Apesar de a LBSE não referir os pais, autarquias ou outras forças na direcção e gestão das esc. do ens. não superior, refere diversas vezes a sua participação em estruturas a edequados graus do sistema educativo.</p>

Lei de Bases do Sistema Educativo (cont)

O meio como conteúdo curricular	<p>Artº 5º (Educação pré-escolar) c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança.</p> <p>Artº7º (Ensino básico) b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática a cultura escolar e a cultura do quotidiano.</p> <p>Artº 9º (ensino secundário) d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional...</p> <p>e) Facultar contactose experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola e a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola.</p> <p>Artº 47º -4. Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escla nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais.</p> <p>5. Os planos curriculares do ensino secundário terão uma estrutura de âmbito nacional, podendo as suas componentes apresentar características de nível regional e local</p>	<p>A LBSE preconiza uma ligação estreita da escola com o meio, considerando-o em termos de princípios, como conteúdo curricular, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. A partir da observação e compreensão; da relação entre o saber e o saber-fazer onde teoria e prática se complementam, as componentes regionais e locais visam adequar e contextualizar a acção educativa da escola, favorecendo quadros de sentido para as comunidades</p>
O meio como espaço inter-relacional	<p>Artº 2º-4. O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social (...) incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho.</p> <p>Artº 7º-h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante</p> <p>Artº 45º- 1. O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária</p> <p>Artº 48º-3- As actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional e local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa da escola ou grupos de escolas.</p>	<p>O meio ou realidade social é ainda considerado como um espaço inter-relacional que favorece uma formação baseada em valores democráticos e que visa uma relação de cooperação e a intervenção de cidadãos conscientes e responsáveis. Neste sentido, o funcionamento das escolas orienta-se no sentido da sua integração comunitária.</p>
Educação/formação profissional	<p>Artº 8º</p> <p>2.c) Para o 3º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanísticas, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.</p> <p>Artº 9º-a) O secundário tem por objectivo ...o aprofundamento dos elementos fundamentais (...) que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para inserção na vida activa”</p> <p>Artº 10º</p> <p>3. O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todos elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de lingua e cultura portuguesa adequadas à natureza dos diversos cursos</p> <p>4. É garantida a permeabilidade entre os cursos predominantemente orientados para a vida activa e os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos.</p> <p>Artº 19º-1. A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.</p>	<p>No que respeita à formação profissional, amplamente referida, a LBSE, preconiza uma formação que possibilite optar entre a continuação da formação escolar ou o ingresso na vida activa. Esta formação, do ponto de vista dos princípios, não deveria obedecer a dualismos educativos. Apesar de assegurar a permeabilidade entre os cursos, a realidade tem demonstrado que esta permeabilidade é teórica e que, quem ingressa num curso orientado para a vida activa, dificilmente consegue prosseguir estudos.</p>

Categorização da Informação

Dimensão: Democratização da Educação

DOC	Cat	Scat	excerto	interv.	Notas
Dec.Lei 270/75, de 30 de Maio	Inserção na sociedade		(preâmbulo) "A intervenção do sector estudantil se deve adaptar às necessidades da população e às possibilidades de colaboração das escolas"	Estudantes candidatos ao ensino superior e estruturas diversificadas da administração pública	<i>O serviço cívico foi uma das medidas carismáticas de ligação entre teoria e prática; entre o trabalho intelectual e trabalho manual, numa concepção de colocar a escola ao serviço da sociedade e da democratização do País</i>
Serviço cívico	Aproxi. teoria/prática		Arto 2º- O Serviço cívico visa:a) assegurar aos estudantes uma mais adequada integração na sociedade portuguesa e um mais amplo contacto com os seus problemas; b) garantir maior harmonização do conteúdo e prática de ensino com situações concretas da vida nacional; c) contribuir para a combinação da educação pelo trabalho intelectual com a educação pelo trabalho manual; d)...possibilitar aos estudantes uma avaliação das opções feitas e despertar-lhes vocação e interesse por vias profissionais... e) contribuir para a reconversão do sistema de ensino, fomentar o espírito crítico de trabalho colectivo, incentivar a cooeração entre estudantes e o povo trabalhador.		
Dec.Lei nº 384/76, de 20 de maio	Relação Estado/sociedade	Apoio a iniciativas locais	(do preâmbulo)...que o Estado possa incentivar (...) iniciativas locais de educação	Estado Associações	<i>Diploma que prevê o apoio do Estado às Associações populares que tenham iniciativas locais de educação</i>
Apoio às associações de Educação Popular		Educação Formação Cultural	Objectivos das Ass. de Educação Popular: a) Fomentar a criação de cursos escolares específicos (...) como base para uma ininterrupta educação e formação cultural dos cidadãos c) Organizar actividades destinadas ao estudo de temas de interesse local		
Lei 5/77, de 1 de Fevereiro	Expansão do Sistema	Discriminação positiva	Artº 1-1. É criado o sistema público de Educação Pré-escolar. 2.b) (objectivos) Contribuir para corrigir efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar. Artº 3º-3. ...estabelecer-se-ão prioridades, nomeadamente com vista a favorecer as zonas rurais e suburbanas, tendo em atenção as condições de ordem social, económica e cultural ...	Estado autarquias e outras ent. públicas e privadas	<i>O Sistema Público de Ed. pré-escolar visou a democratização da educação, alargando-a e discriminando positivamente</i>
Dec. Lei 538/79, de 31 de Dezembro	Expansão do Sistema	Universalidade Obrigatoriedade Gratuitidade	Artº 1º-1. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito 2. O ensino básico abrange os seis primeiros anos de escolaridade Artº 8º-1- A gratuidade do ensino Básico envolve: a) isenção de propinas, de inscrição, de matrícula, de frequência e exames b) Transportes gratuitos (mais de 3 ou 4km); c) suplemento alimentar; d) alimentação e alojamento quando necessário; e) auxílios económicos directos; f) isenção do imp. selo 2. O Estado, à medida que as disponibilidades orçamentais do ME o forem permitindo, procurará ampliar os auxílios económicos (...) e assegurar a gratuidade total...	Estado	<i>Apesar da obrigatoriedade de seis anos decretada, só em 79 foram criadas algumas condições para o seu cumprimento, tendendo assegurar a gratuidade total.</i> <i>Por inexistência de apoios educativos suficientes, as crianças com incapacidade comprovada poderiam ser dispensadas.</i> <i>Rafirma-se o princípio da descentralização administrativa</i>
Criação de condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos		Discriminação	Artº 6º A matrícula e a frequência até final da escolaridade obrigatória poderão ser dispensadas quando se verificar incapacidade comprovada		
		Descentralização administrativa	Artº 2 3.A iniciativa do Estado (...) concretizar-se-á pela acção conjunta dos órgãos da Adm. Central, das Regiões Autónomas e Adm. Regional e Local, com respeito pelo princípio da descentralização administrativa		
Dec.Lei 35/90, de 25 de janeiro	Expansão do Sistema	Universalidade Obrigatoriedade Gratuitidade	Artº 2º 1. A frequência do ensino básico, com duração de nove anos, é obrigatória para todas as crianças em idade escolar Artº 3º 1- Durante o período de escolaridade obrigatória, o ensino é gratuito 2. A gratuidade consiste na isenção total de propinas, taxas e emolumentos, a frequência e a certificação 3. A gratuidade abrange ainda o seguro escolar e a faculdade de dispor de apoios complementares que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.	Estado	<i>4 anos após a LBSE, que consagrou a esc. básica de nove anos, é publicado o diploma que assegura a gratuidade. Já não refere a gratuidade total e referem-se vagamente apoios complementares</i> <i>Os alunos com n.e.e. estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade</i>
gratuidade da esc. obrigatória de nove anos		Integração	(preâmbulo)...alarga-se aos estabelecimentos (...) de educação especial o princípio da gratuidade consagrada para o ensino básico		

Categorização da informação

Dimensão: Participação Ampla nas Políticas Educativas

Doc.	Cat	excertos	intervenientes	Notas
Dec. Lei nº 125/82, de 22 de Abril Cria o CNE	Órgão de Consulta	(preâmbulo) 3. O CNE será fundamentalmente o órgão superior de consulta do Ministério para todas as grandes questões sobre as quais haja vantagem obter o parecer orientador...	- presidente, vice-pres. e cinco vogais nomeados pelo Ministro - Secretário Geral do ME	<i>Na sequência do que foi preconizado na na C.R. e posteriormente na LBSE, o CNE é a estrutura através da qual os diversos parceiros educativos podem intervir na política educativa, emitindo pareceres</i>
	Participação de parceiros sociais	..órgão (...) onde se possa efectuar a convergência de esforços de todos os que (...) tomam parte (...) nos destinos da educação..	- Direct. gerais do ME -1 rep. das Universid. -1 rep. do politécnico	
	Educação e comunidade	Artº 1º-1. É criado o CNE (...) que terá como objectivo propor medidas que garantam a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses.	-1 rep. Univ. privadas - 1 rep.. Min. Trabalho -1 rep Com. Edu. AR	
	Pareceres, propostas, recomendações	Artº 2º-1. Compete ao CNE emitir pareceres, propostas e recomendações, bem como estudos ou informações sobre todas as questões que lhe sejam solicitadas pelo Ministro... 2. O CNE pode, por sua iniciativa, apresentar ao Ministro as propostas e sugestões que julgue pertinentes...	-1 rep Ass. Pais -1 rep Ass. patronais -1 rep. sind. professores -1 rep. Ass. Estudantes	
Dec. Lei nº 388/88, de 25 de Outubro mecenato educativo	AApoio à rede escolar	(Preâmbulo)...um conjunto de benefícios de natureza social e económica que visam desenvolver o apoio (...) à expansão, conservação e beneficiação da rede escolar bem como ao aperfeiçoamento dos recursos educativos.	Comunidade (Pessoas singulares ou colectivas)	<i>O mecenato educativo convida a comunidade (empresas) a implicar-se na expansão do sistema, podendo usufruir de contrapartidas - vaga de quadro, denominação, publicidade</i>
	Benefícios aos Mecenias	Artº 3º - às pessoas disponentes é reconhecido o direito: a)...preencher uma vaga do quadro docente...b) escolher a denominação das instalações c) colocar (...) busto representativo d) publicitar a cedência gratuita dos bens		
Portaria nº 244/90, de 5 de Abril	Órgão de consulta	2º-1...é um órgão com funções consultivas... 2- Proceder ao acompanhamento da aplicação dos novos planos curriculares...	Oito individualidades de reconhecido mérito, designadas pelo Ministro da Educação	<i>Preâmbulo a valorizar a participação dos parceiros sociais. Ministro designa para acompanhar a Reforma</i>
Cons. Ac. Reforma Curricular	Participação dos parceiros sociais	(preâmbulo) Valorizando a participação dos parceiros sociais e profissionais com interesse na qualidade e conteúdo dos currículos...		
Portaria nº 812/92, de 18 de Agosto	Órgão de consulta	2º- O CAA é um órgão de natureza consultiva...	-presidente designado - duas ind. com mérito -1 rep. pais -1 rep. municípios -2 rep. sind. professores -1 rep DGEB -1 rep. DGAE -1 rep. IGE -1 rep. Ass. Estudantes	<i>O C. Acomp. do modelo de gestão é já um órgão mais alargado com representação de mais parceiros. Contudo teve-se o cuidado do nº de elementos da administração ser superior à soma dos parceiros</i>
Cons. Ac. e Avaliação do modelo de gestão 172/91	Acompanhar e avaliar	3º-a) Acompanhar a implementação do novo regime de direcção, administração e gestão... b) proceder à avaliação semestral (...) apresentando relatórios c) apresentar (...) o relatório final....		
Dec. Lei nº 173/95, de 20 de Julho	Apoio financeiro do Estado	Artº 2º- A atribuição de apoios financeiros aos estabelecimentos de educação pré-escolar (...) é feita através da celebração de contratos-programa entre o ME e as entidades...	Estado Autarquias IPSS's Ent. privadas	<i>Mais uma vez se apela à sociedade para se responsabilizar. Neste caso, pelo alargamento da ed. pré-escolar. O Estado financia e desresponsabiliza-se.</i>
contratos programa para criação de Jardins Infância	Desresponsabilização do Estado	Artº 6º-2. As entidades...selecionam, recrutam, e, em geral administram e gerem o pessoal, não adquirindo este qualquer vínculo ao Estado.		
Desp 83B SEAE/96, de 20 de Setembro	Valorização da cultura local	1- Caberá às escolas... desenvolver projectos ou propostas de valorização estética e expressão artística...humanização dos espaços e valorização de símbolos culturais locais	Comunidades educativas (professores, alunos, pais, autarquias, empresas e cidadãos) -Apoio financeiro do Estado	<i>Valorização dos símbolos locais e da mobilização de apoios e patrocínios empresariais em projectos de embelezamento da escola</i>
valorização estética da escola	Mobilização de apoios locais	13- Serão especialmente considerados os casos em que ...a escola demonstre ter mobilizado outros tipos de apoio, de origem local e comunitária ou ao abrigo de patrocínios empresariais.		

Categorização da Informação

Diemnsão: Participação Ampla nas Políticas Educativas

Doc.	Cat	excertos	intervenientes	Notas
Pacto Educativo para o Futuro ME/96	A Educação é um assunto de todos	<p>"A educação é um assunto de todos. As instituições, organizações e representantes devem ser chamados a intervir na definição, realização e avaliação da política educativa...através do diálogo de cada um com o Estado...e no diálogo dos parceiros entre si..."</p> <p>..."Promover a participação social no desenvolvimento do S. Educativo"</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Min. Educação, - Outros Minist. - Autarquias -ANMP - escolas - Ass. de pais - CONFAP - Ass. Estudantes - Ass. várias - Sindicatos prof. - Cent. Formação - CRUP -CCESP - Conf. Patronais -Conf. Sindicais ... 	<p><i>O pacto Educativo para o Futuro é um documento paradigmático do que foi a estratégia de governação do governo PS: de diálogo com os parceiros sociais, de co-responsabilização de todos pelos grandes assuntos nacionais onde se inclui a educação. Afirma-se a escola como um lugar central e a participação dos parceiros exige a redefinição das relações do Estado com a sociedade. O rigor e a qualidade da educação são palavras-chave para credibilizar o sistema, para o que se preconiza a mobilização da opinião pública, através da informação e comunicação. Modernizar, regionalizar, descentralizar e desburocratizar, são o imperativos à territorialização e à contextualização da acção educativa</i></p>
	Escola, centro do processo educativo	<p>"A escola é um lugar nuclear do processo educativo. A escola é uma realidade multiforme, admitindo várias soluções organizativas, devendo assumir-se como elo de sistemas e comunidades locais de formação".</p> <p>..."Fazer do Sistema Educativo um sistema de escolas e de cada escola um sistema local de formação"</p>		
	Redefinição da relação Estado-Sociedade	As relações entre o Estado, a Educação e a Sociedade devem ser redefinidas, para que seja possível assegurar uma maior participação das diversas forças sociais...e desenvolver processo de co-responsabilização...		
	Rigor e Qualidade	O processo de Democratização do acesso à educação deve ser desenvolvido (...) garantindo simultaneamente o rigor e a qualidade...		
	Mobilização da opinião pública	<p>"A gestão estratégica da qualidade educativa implica o desenvolvimento de um processo de informação e comunicação e o aumento da visibilidade do sistema...a mobilização da opinião pública..."</p> <p>"Desenvolver processos de informação estratégica e alargar redes de comunicação..."</p>		
	Credibilização do sistema educativo	A credibilização do Sistema educativo é imprescindível, associando aos objectivos de alargamento da escolaridade, objectivos de qualidade, investimento sustentado e rigor.		
	Modernizar, Regionalizar, Descentralizar	<p>Modernizar, Regionalizar e Descentralizar a Administração Educativa, visando...assegurar um equilíbrio...entre as funções centrais...e o desenvolvimento de projectos diversificados de cada território e comunidade educativa"</p> <p>"Transferir competências, recursos e meios para os órgãos do poder local e para as escolas"</p> <p>"Desburocratizar os serviços..."</p>		

Categorização da informação

Dimensão: Regionalização, Descentralização, Desconcentração, Autonomia

Doc.	Cat	descrição	interven.	Notas
Dec. Lei nº364/79, de 4 de Setembro transfere competências para a RAM	Regionalização	“ A concretização desta autonomia nos domínios da educação (...) impõe que se efectue a transferência de competências do respectivo Ministério...” “Compete aos órgãos de Governo próprio da RAM assegurar o correcto desenvolvimento da acção educativa...” Artº 3º - 1. São atribuições dos órgãos de Governo Regional da RAM, no âmbito da Educação e no domínio da sua competência territorial... 2....os órgãos de Governo da RAM exercerão, no domínio do seu âmbito territorial, as competências...	Órgãos da Região Autónoma da Madeira	<i>Na sequência do processo de regionalização das Regiões Autónomas, o ME transfere um conjunto de competências, discriminadas, para os órgãos Regionais da RAM</i>
Dec. Lei nº338/79, de 25 de Agosto transfere competências para RAA	Regionalização	“ A concretização desta autonomia nos domínios da educação (...) impõe que se efectue a transferência de competências do respectivo Ministério...” “Compete aos órgãos de Governo próprio da RAM assegurar o correcto desenvolvimento da acção educativa...” Artº 3º - 1. São atribuições dos órgãos de Governo Regional da RAA, no âmbito da Educação e no domínio da sua competência territorial... 2....os órgãos de Governo da RAA exercerão, no domínio do seu âmbito territorial, as competências...	Órgãos da Região Autónoma dos Açores	<i>Idêntico ao anterior, transfere competências do ME para a Região Autónoma dos Açores. Processo que permite às regiões autónomas adequar as decisões de política educativa às suas realidades</i>
Dec. Lei nº 77/84, de 8 de Março transfere competências para as autarquias	Desconcentração	...“importa salientar que é ao governo que incumbe a definição das diferentes políticas, bem como o exercício das funções de planeamento...” Artº 1º 1. ...estabelece o regime de delimitação e da coordenação das actuações da administração central e local...	Estado Central Autarquias	<i>O doc. que transfere competências para os Municípios, deixa bem claro que estes não têm poder para definir políticas nem planear. A sua função é de concretizar, pôr em prática, no que respeita a infra-estruturas e actividades sócio-educativas</i>
	Execução	Artº 8 É da competência dos municípios a realização de investimentos públicos nos seguintes domínios: e) educação e ensino: 1)Centros de Educação pré-escolar; 2) Escolas dos níveis que constituem o ensino básico; 3) Residências e centros de alojamento para alunos do ens. básico; 4) transportes escolares; 5) Outras actividades complementares da acção educativa; 6) equipamentos para educação de base de adultos		
Dec. Lei 159/99, de 9 de Setembro transfere competências para as autarquias	Descentralização	...estabelece o quadro de transferências de atribuições e competências (...) concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local. Artº 2. 3. A administração Central e Local devem coordenar a sua intervenção... Artº 5º - As transferências de atribuições e competências para as autarquias locais, de forma articulada e participada(...) nos termos a definir pelos diplomas de concretização...	Estado e Autarquias	<i>Refere-se o princípio da descentralização e autonomia do poder local, e transferem-se competências no que respeita a infra-estruturas e apolos sócio-educativos e Incumbe-se as autarquias de criarem os Conselhos Municipais de Educação. É neste conselhos que reside a Incerteza: serão formas novas de desconcentração ou o pronúncia da descentralização? As parcerias que o governo se propõe estabelecer com as autarquias, podem ser uma extensão do braço do poder central, para delegar mais poderes de execução...</i>
	Desconcentração	Artº 8º 1. A administração Central e as autarquias podem estabelecer entre si (...) formas adequadas de parceria... 3. A intervenção das autarquias no exercício de outras competências em regime de parceria, deve ser objecto de diploma próprio...		
	Execução	Artº 19º (competências) - Construção e apetrechamento dos estabelecimentos de ed. pré-escolar e ensino básico; - elaborar a carta escolar; - criar os Conselhos Municipais de Educação; - assegurar os transportes escolares; assegurar a gestão de refeitórios na ed. pré-escolar e ens. básico; - garantir o alojamento aos alunos do ens. básico; comparticipar no apoio (...) no domínio da acção social escolar; - apoiar o desenvolvimento de activ. de complemento curricular; - participar no apoio à educação extra-escolar; - gerir o pessoal não docente da ed. pré-escolar e ens. básico.		

Categorização da informação

Dimensão: Regionalização, Descentralização, Desconcentração, Autonomia

Doc.	Cat	excertos	interverv.	Notas
Dec. Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro Lei Orgânica do ME	Desconcentração	(preâmbulo) 2.b) Determinação dos níveis de intervenção, com separação bem nítida entre funções de concepção, normalização e coordenação a cargo dos órgãos centrais e as de gestão e acompanhamento conferidas a serviços regionais integrados. Artº 3º-2. As funções de orientação e coordenação (...) competirão aos serviços centrais, através das direcções regionais de educação Artº 26º-1. As direcções Regionais de Educação são órgãos desconcentrados de coordenação e apoio...	Serviços Centrais e Regionais do ME	<i>O preâmbulo deixa claro que o poder de decisão é de nível central e o de gestão e acompanhamento é das DRE's que são definidas como órgãos desconcentrados</i>
Dec. Lei nº 133/93, de 26 de Abril Lei orgânica do ME	Descentralização	(preâmbulo) "...encontram-se reunidas as condições para completar o processo de descentralização e desburocratização..."	Serviços Centrais e Regionais do ME	<i>Apesar do prâmbulo referir um processo de descentralização, todo o documento atribui às DRE's funções de execução das políticas definidas centralmente. Reafirmam-se como serviços desconcentrados</i>
	Desconcentração	"Pretende-se um modelo que aproxime os prestadores dos serviços dos seus utilizadores através de uma adequada desconcentração ..." "Aos serviços centrais cabem(...) tarefas de concepção e apoio à formulação das políticas de educação, reforçando-se (...) nos serviços regionais ..." Artº 13º-2. "As Direcções Regionais de Educação são serviços desconcentrados , (...) que prosseguem as atribuições do ME..."		
Dec. Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro Lei de Autonomia das Escolas	Desconcentração	(preâmbulo)...uma mais ampla desconcentração de funções e de poderes (...) dos 2º 3º ciclos do ens. básico e ens. secundário... alargando a sua capacidade de diálogo com a comunidade... "A autonomia da escola exerce-se...gestão dos currículos...gestão dos espaços... gestão da formação...gestão de apoios...gestão administrativa.	Ministério da Educação Escolas do 2º,3º ciclos e Secundário Outros intervenientes no processo educativo	<i>A denominada Lei da Autonomia das escolas, incidia apenas sobre as escolas do 2º e 3º CEB. Explicitando que se trata de um processo de desconcentração, o ME atribui às escolas a autonomia de gestão, concretizada através do projecto educativo. As parcerias com entidades locais não visam interferir no currículo escolar mas concretizar a autonomia cultural. A autonomia pedagógica exerce-se através da gestão dos currículos e programas, permitindo a sua contextualização. O projecto educativo é o elemento central, em torno do qual se estabelecem compromissos com o local; o regulamento é o contrato de funcionamento que a escola estabelece com a comunidade.</i>
	Autonomia	Artº 2-1. Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo" Artº 4º-1. A autonomia cultural manifesta-se na iniciativa própria ou em colaboração com entidades locais, designadamente autarquias, colectividades ou associações, e exerce-se através das competências para organizar ou participar em acções de extensão educativa, difusão cultural e animação sócio-comunitária" Artº 8º - A autonomia pedagógica da escola exerce-se (...) designadamente da gestão de currículos, programas e actividades... Artº 9º Compete à escola: a)Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares definidos a nível nacional, no respeito pelas normas orientadoras(...) coerentes com o projecto educativo... b) Participar, em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares regionais e locais e) estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola... Artº 11º e) Elaborar um regulamento interno que estabeleça as regras de convivência da comunidade educativa... Artº 14º - b) Inventariar carências respeitantes à formação dos professores c) Elaborar o Plano de formação e actualização dos docentes Arto 20º d) Mobilizar recursos locais e suscitar a solidariedade da comunidade para acções de apoio sócio-educativo		

Categorização da informação

Dimensão: Regionalização, Descentralização, Desconcentração, Autonomia

Doc.	Cat	excertos	interven.	Notas
Dec. Lei nº 47/97, de 25 de Fevereiro Criação do DAPP - Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do ME	Justificação	<p>"A aceleração do processo científico e tecnológico nas últimas décadas e a emergência de sociedades cada vez mais baseadas no conhecimento e na informação, exigem a permanente análise e avaliação dos sistemas de educação e formação."</p> <p>"O desenvolvimento do sistema educativo e a melhoria da qualidade da educação e da formação, assumem, neste contexto, uma relevância muito particular"</p> <p>"Impõe-se, por isso, reforçar a capacidade de administração em áreas importantes, como as do planeamento, da análise e da avaliação do sistema educativo, com particular relevância para os estudos prospectivos, o planeamento estratégico e o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação.</p>	Admin. central	<p><i>A justificação para a criação deste departamento central é longa e centra-se na necessidade de "reforçar a capacidade de administração em áreas importantes como as do planeamento, da análise e da avaliação".</i></p> <p><i>Toda a estratégia a adoptar pelo departamento, em termos de prospectiva e planeamento se centra nos processos de territorialização das políticas educativas, ideia que é referida repetidas vezes.</i></p> <p><i>O DAPP é a estrutura que está incumbida de promover o estudo, acompanhar, avaliar e difundir os modelos e estratégias de territorialização.</i></p> <p><i>Das suas competências faz parte "conceber e propor estratégias de territorialização".</i></p> <p><i>A territorialização surge assim como a solução que irá resolver os problemas do sistema. Assim, concebe-se um modelo (ou vários) centralmente difundido-se junto das escolas e órgãos de poder local, para que "escolham" o que melhor lhes serve. Não se esgotarão a anular as potencialidades deste processo?</i></p>
	Centralização	<p>Artº 1.º Departamento da Avaliação, Prospectiva e Planeamento, adiante designado por DAPP, é o serviço central do ME, dotado de autonomia administrativa, de apoio à formulação e à avaliação da política educativa, vocacionado para o estudo, a análise prospectiva e o planeamento estratégico do desenvolvimento do Sistema Educativo</p> <p>Artº9º - à direcção de Serviços de Estudos e Planeamento da Educação compete:</p> <p>a) Promover o estudo de modelos, processos e metodologias de territorialização das políticas e das acções educativas</p> <p>b) acompanhar e avaliar a evolução das modalidades de territorialização das políticas e das acções educativas</p> <p>g) Estudar modelos e estratégias de territorialização e de diversificação da oferta educativa e promover a sua difusão junto das estâncias responsáveis aos níveis regional e local, pelo microplaneamento da oferta educativa (cartas educativas)</p>		
	Desconcentração	<p>Artº 2º-competências</p> <p>c) conceber e propor estratégias de territorialização das políticas educativas e apoiar as estruturas regionais e locais nos processos de transferência de poderes e competências segundo princípios de diversidade e de arquitectura variável de soluções.</p>		

Categorização da informação

Dimensão: Participação dos Pais

Doc.	Cat	Scat	excertos	interve.	Notas
Lei 7/77, de 1 de Fev. Part. das Ass. Pais no SNE	Colaboração	Burocratização	Artº 3º A criação (...) das Ass. Pais (...) para efeito de legalização, a publicação no DR do anúncio de realização de escritura notarial da constituição e o depósito...	Assoc. de pais	<i>A 1ª Lei de ass. de pais : processo burocrático e apenas se reconhecem as Ass. dos pais dos alunos do ens. preparatório e Secundário. Relação de colaboração e é-lhes reconhecido o direito de dar parecer sobre as políticas educativas.</i>
		Ens. preparatório e secundário	Artº 1º-1. A colaboração entre o Ministério da Educação (...) e as Associações de Pais (...) do ensino preparatório e Secundário...		
		Direito de dar parecer	Artº 1º -2. às Ass. de Pais (...) é reconhecido o direito de dar parecer sobre as linhas gerais de política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino...		
Desp. Norm. nº 122/79, de 1 de Junho regula a Lei 7/77	Colaboração	CD é o interlocutor que convoca as reuniões	2. As associações de pais (...) manterão contactos com o CD 4. O Conselho directivo, de acordo com as disponibilidades existentes, deverá assegurar às respectivas associações de pais... 2....efectuarão com o CD reuniões periódicas...pelo menos uma vez por trimestre... 5- Compete ao conselho directivo: a) autorizar, convocar e participar nas reuniões...	Assoc. de pais	<i>A regulamentação da Lei anterior não vai muito além. Os contactos com o CD fazem-se através de reuniões periódicas (3), desde que autorizadas e convocadas pelo CD. As Ass. devem emitir parecer apenas sobre o R. Interno e podem participar, mas sem direito a voto, no C.P.</i>
		Direito de dar parecer	Artº 12- As assoc... deverão emitir parecer sobre o R eg. In t. Artº 13. ...poderão participar , através de um repres. sem direito a voto, nas três reuniões ordinárias do C. Pedagógico... Artº 17°...desde que constituídas nos termos da Lei 7/77, serão obrigatoriamente ouvidas pelo ME para emitirem o respectivo parecer em todas as propostas de lei...		
Dec.Lei nº315/84 Ass Pais do Pré e 1º CEB	Colaboração	Generalização a todos os nveis	Artigo único- É extensivo às associações de pais e encarregados de educação dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino o disposto na Lei 7/77...	Assoc. de pais	<i>Só em 1984 se generaliza a todos os níveis os direitos das associações de pais (28 de Setembro)</i>
Dec. Lei nº 372/90, de 27 de Novembro altera a Lei 7/77	Participação	Desburocratização	Artº 5º-2. Depois de aprovados os Estatutos devem ser depositados na SGME...após o que promoverá a respectiva publicação gratuita no DR.	Assoc. de Pais	<i>É agilizado e desburocratizado o processo de constituição de associações de pais. As associações são chamadas a participar e intervir nos órgãos da escola. No entanto, para reunir com os órgãos directivos, continuam a depender da sua convocação. As Ass. são ainda chamadas a participar nos órgãos consultivos nacionais e regionais, na definição das políticas educativas. Os rep. têm as faltas justificadas, mas sem retribuição. O estado pode apolar as suas actividades através de contratos-programa .</i>
		CD é o interlocutor que convoca as reuniões	Artº 12º -1. As reuniões com os órgãos directivos...devem ter uma periodicidade mínima trimestral. 2.podem os órgãos directivos convocar outros agentes...		
		Direito de participar nos órgãos pedagógicos	Artº 9º - a) Pronunciar-se na definição da política educativa; b) participar na elaboração...; c) Participar nos órgãos pedagógicos...d) Acompanhar e participar na actividade dos órgãos...;e) intervir na organização das actividades de complemento curricular...; f) reunir com o órgão directivo...; g) beneficiar de apoio documental...;h) benficiar de isenção de emolumentos.. Artº 10º...através das respectivas confederações, têm a faculdade de estarem representadas nos órgãos consultivos a nível nacional ou regional...da definição e planeamento do sistema educativo... Artº 11º...têm o direito de ser consultadas...no processo de elaboração de legislação...		
		Direito de faltar	Artº 15º As faltas... consideram-se para todos os efeitos justificadas, mas determinam a perda da retribuição ou vencimento.		
		Direito a serem apoiadas nas suas actividades	Artº 16º - As Ass. Pais poderão beneficiar de especial apoio do Estado, o qual será prestado nos termos a acordar em contrato - programa com o ME e no quadro das disponibilidades orçamentais...		

Categorização da Informação
Dimensão: Participação dos pais

Doc	Cat	scat	excertos	interven.	Notas
Dec. Lei nº 80/99, de 16 de Março altera e acrescenta a lei anterior	Participação	Direito a convocar reuniões	Artº 12º 1. As reuniões entre as associações de pais e os órgãos de administração e gestão...podem ter lugar sempre que qualquer das referidas entidades o julgue necessário. 2. Sempre que...pode a Ass. Pais solicitar...que sejam convocados outros agentes do mesmo estabelecimento.	Associações de pais	<i>Normativo que altera a lei anterior no sentido de criar condições de maior participação. Agora a convocação das reuniões pode ser feita por qualquer das partes, apesar de a convocação de outros elementos tenha que ser feita pelo CD. Reafirma-se o direito de participação na administração e gestão das escolas e acrescenta-se o nível local, como espaço de participação (sub-entende-se o Cons. Municipal de educação). É concedido o direito a faltas remuneradas para participar nos diversos órgãos.</i>
		Direito a participar nos órgãos de Gestão	(além dos já referidos na lei anterior) Artº 9º c) Participar, nos termos da lei, na administração e gestão... Artº 10º (alteração) - ...têm a faculdade de estar representadas... a nível local bem como em órgãos consultivos a nível regional e nacional...		
		Direito a faltas remuneradas	(Além dos direitos de falta anteriores) Artº 15º 2. Os pais...membros dos órgãos de administração e gestão... têm direito...a gozar de um crédito de dias remunerado...		
Desp. Conj. 61/2000 grupo de trabalho	Participação	Novas funções	1- É constituído um grupo de trabalho (...) para elaboração de um projecto de enquadramento das actividades de apoio ao processo educativo desenvolvidas por ass. de pais (...) designadamente em matéria de refeições e de organização de actividades de tempos livres	M. Trabalho M. Educação CONFAP ANMP	<i>Muitas actividades desenvolvidas pelas ass. de pais, sobretudo de apoio sócio-educativo, não tinham enquadramento legal. O grupo constituído visa enquadrar tais actividades.</i>

Categorização da informação

Dimensão: Organização e Gestão das Escolas

Doc.	Cat	Scat		interven.	Notas
Dec. Lei nº 735-A/74, de 21 de Dez. Regula os órgãos de Gestão	Colegialidade	Normatividade	O presente Decreto-Lei (...) visa a criação das referidas estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais do preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as condições de eficácia no funcionamento das escolas.	-professores -alunos -funcion.	<i>Depois do poder ter sido tomado pelos professores, este documento normaliza os órgãos de gestão democrática já a funcionar</i>
Desp nº 40/75, de 8 de Nov. Gestão democ. no ens. primário	Colegialidade	Normatividade	...os serviços do M.E.I.C. estiveram atentos à experiência, (desp. 68/74) analisaram as contestações surgidas, ouviram os professores, o que veio a repecutir-se no teor do presente Despacho	-professores -Delegado -Coord. ped. -Coord. ASE -Dir.Escolar -Adjuntos -S.O.P. -IASE -P.Adm.Aux	<i>Tal com nas escolas do prep. e Sec, também no primário os professores tomaram o poder. Este despacho institui órgãos colegiais eleitos nos diversos níveis: escola, concelho e distrital. Ao nível da escola, a gestão é aberta à participação de elementos externos, apenas com carácter consultivo. Porém, o próprio despacho refere as resistências na pesada estrutura burocrática que impedem a renovação da administração escolar. Em virtude disso, e "enquanto não forem reestruturadas" mantêm-se em vigor um conjunto dessas estruturas.</i>
		Direcção	1.1. A direcção das escolas cabe: a) ao Conselho Escolar...b) Ao encarregado de direcção nas escolas até dois lugares 1.2. O Conselho Escolar é constituído por todos os docentes em serviço na escola... 1.4.1. Nas escolas onde não exista Conselho Escolar, devem os professores fazer parte do Conselho Escolar do estabelecimento de ensino primário oficial mais acessível ou formar um Conselho Escolar agrupando as escolas mais próximas ou com afinidades		
		Concelho ou zona escolar	2.1. Em cada concelho ou zona escolar haverá uma comissão concelho ou de zona escolar (delegado, coordenador(es) pedagógico e coordenador para a Acção Social Escolar)		
		Conselho coordenador	3.2. Junto da cada direcção escolar funcionará um Conselho Coordenador, com a seguinte constituição: a) director escolar e adjuntos; rep. dos serviços de Orientação Pedagógica; rep. de cada comissão concelhia; rep do pessoal admin. e auxiliar		
	Elegibilidade		1.3. O C.Escolar (...) elegerá por escrutínio secreto de entre os seus membros o director da escola... Nas escolas de mais de seis lugares docentes, participa nesta eleição 1 rep. do pessoal auxiliar 2.8. Os delegados escolares, secretários de zona e respectivos adjuntos, serão eleitos, por escrutínio secreto, entre os docentes de cada concelho ou zona por um período de cinco anos. 2.9. Os coordenadores pedagógicos e coordenadores para a Acção Social Escolar, serão eleitos por escrutínio secreto, entre os docentes de cada concelho ou zona por um período de dois anos	-Alunos -Pess. aux. -Pais -Autarq. -Outros	<i>Este despacho nunca chegou a ser publicado em Diário da República, denunciando o poder das estruturas administrativas que resistiram à mudança</i>
	Participação de elementos externos	Carácter consultivo	1.2. O Conselho Escolar pode decidir que a ele sejam agregados, com funções consultivas, representantes dos alunos, do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação, das autarquias locais e de outras instituições de carácter sócio-cultural.		
Dec. Lei nº 356/76, de 14 de maio Nomeação dos órgãos dirigentes	Normatividade	Nomeação	(preâmbulo)...o presente Despacho padece de ainda não se ter procedido à renovação da administração escolar, trabalho que está em curso... 2.2. Enquanto não forem reestruturadas as actuais delegações e secretarias de zona, mantêm-se em vigor...	-ME	<i>Logo em 1976, começou o processo de nomeação: primeiro com os directores escolares e adjuntos; posteriormente com os órgãos concelhios</i>
			Artº 1º Os directores do distrito escolar passam a ser nomeados,... por escolha do MEIC (...) de entre os adjuntos e professores do Quadro geral do ensino primário que desempenhem ou tenham desempenhado os cargos de delegados escolares, secretários de zona e adjuntos destes, por um período não inferior a cinco anos. Artº 2º Os adjuntos dos directores...serão recrutados...que se encontrem nas condições do artigo anterior		

Categorização da informação

Dimensão: Organização e Gestão das Escolas

Doc.	Cat	Scat	excertos	interven.	Notas
Dec. Lei nº 769A/76, de 23 de Outubro	Colegialidade	Normatividade	(preâmbulo) É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar	- professores -alunos -pess. aux. -professores -alunos	Numa vaga normalizadora da vida escolar, este modelo vigoraria até finais dos anos 90. Respeita no essencial os princípios de colegialidade, elegibilidade e democraticidade dos actores tradicionais da escola. Fechou-se a outras participações por mais de duas décadas.
		conselho directivo	Artº 2º - O Cons. Directivo de cada estabelecimento de ensino será constituído por três ou cinco representantes do pessoal docente (...); dois rep. dos alunos (Sec) e um rep. do pessoal não docente		
		Conselho pedagógico	Artº 22º- O Conselho Pedagógico será constituído pelo Pres. do CD, por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por delegados dos alunos, um por ano.		
Gestão no Prep. e Sec.	Elegibilidade		- rep. pais sem direito a voto		
	Participação de elementos externos	Carácter consultivo	Artº 7º A eleição dos rep. do pessoal docente... Artº 8º Os representantes do alunos no CD (Sec) são eleitos (...) pelos delegados de todas as turmas... Artº 9º O rep. do pessoal não docente, será eleito... Artº 23º- Os professores delegados de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade seão eleitos de entre os respectivos docentes		
			Artº 28º Quando os conselhos de ano ou de turma se reunirem para tratar questões de natureza disciplinar, serão presididos pelo presidente do conselho pedagógico, deles fazendo parte dois rep. dos alunos do respectivo ano ou turma, e, ainda um representante dos encarregados de educação, este sem direito a voto. Artº 52º- O Conselho directivo dos estabelecimentos de ensino manterá estreitos contactos de cooperação com as associações de estudantes e de encarregados de educação		
Port.nº 671/77, de 4 de Nov.	Normatividade	Autonomia	1- O Conselho Directivo é o órgão deliberativo do estabelecimento de ensino, exceptuando a competência do cons. Pedagógico...		A normalização é concretizada, sobretudo, através da regulamentação de cada um dos órgãos. Com efeito, o regulamento de funcionamento do CD prevê tudo: quando e quantas vezes reúne; o carácter das reuniões; os procedimentos em relação às actas, as atribuições do órgãos, etc, etc. Apesar disso, define-se o Conselho Directivo como órgão deliberativo.
Regul. o func. do Cons. Directivo		Funcionamento	2.1. Antes da tomada de posse, os membros eleitos reunir-se-ão... 2.2. No prazo de três dias (...) os membros docentes reunir-se-ão... 2.4. Das reuniões (...) será lavrada acta... 2.5. ...O cons. directivo terá (...) uma reunião ordinária mensal... 2.7. As reuniões e xtraordinárias obedecerão... 2.8. As reuniões do CD (...) serão de carácter confidencial... 2.9. As decisões do CD seguirão o disposto no ... 2.10. A acta de cada sessão deve ser lida e lançada em livro próprio... 3. Atribuições do CD: 3.1.1. Cumprir diplomas legais...3.1.2. Facultar aos serviços... 3.1.3. Distribuir, na primeira reunião...3.1.4. Elaborar ou actualizar...etc.etc.		
		Relação escola/comunidade	3.1.19 - Apoiar as relações com o meio cultural, económico e profissional da localidade e região a que o estabelecimento pertence 3.1.21- Promover e acompanhar, no estabelecimento de ensino,as iniciativas de carácter cultural e desportivo... 3.1.21 - Evitar que as actividades paraescolares - festas, sessões e visitas de estudo - se desviem dos objectivos estritamente educativos, não autorizando as que perturbem a boa organização e regular funcionamento dos trabalhos escolares		

Categorização da informação recolhida
Dimensão: Organização e gestão das escolas

Doc	Cat	scat	Excertos	interven.	Notas
Dec. Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro Est. dos Jardins de Infância	participação de elementos externos	Carácter consultivo	<p>Artº 31º A Gestão dos Jardins de Infância é assegurada pelos seguintes órgãos:</p> <p>a) Director b) Conselho Pedagógico c) Conselho Consultivo</p> <p>Artº 40-2. Do Conselho Condutivo farão parte, além do director, que presedirá, os educadores, um elemento do pessoal auxiliar eleito, dois representantes dos pais e um representante do órgão de poder local</p> <p>Artº 41º. Compete ao Conselho Consultivo:</p> <p>a) Representar os interesses dos pais b) Dar parecer sobre a organização funcional do estabelecimento c) Dar parecer sobre o plano anual de actividades e o respectivo relatório de execução; d) Sugerir medidas que assegurem a participação das famílias nas actividades do jardim de Infância; e) Propor acções que reforcem a cooperação entre o jardim de Infância e a comunidade; f) Cooperar nas acções relativas à segurança, conservação do edifício e equipamento e aproveitamento integral do património.</p>	Educadores Pais Pess. Aux. Autarquia	<p><i>Não é justificado</i></p> <p><i>Pela 1ª vez é constituído um órgão com tão ampla participação: Director de Jardim; restantes educadores, rep. do pessoal auxiliar, dois rep. dos pais e rep. da autarquia.</i></p> <p><i>Apesar do seu carácter consultivo, este órgão dirigia o jardim de infância e era nele que se ancorava a acção inovadora dos jardins de infância. Já que as decisões da direcção eram sempre sujeitas ao parecer do C. Consultivo.</i></p>
Dep. Conj 19/SERE/S EAM/90, de 6 de março EBI- Escola Básica Integrada	Justificação		A escolaridade obrigatória de nove anos exige a mobilização de todos os recursos e a activação de todos os mecanismos necessários a promover uma forte identificação do jovem com a escola e uma profunda interacção do corpo docente com as famílias e a comunidade.		<p><i>O despacho que cria as EBI's em regime de experiência ped. (Dec. 47587 de 67) incumbiu a direcção Regional de criar uma EBI em todas as sedes de concelho, primeiro esboço de definição de um território escolar (destinava-se a servir as crianças de uma mesma área geográfica)</i></p>
	Território escolar		<p>1. Deve cada direcção regional promover, em regime de experiência pedagógica (Dec. Lei 47 587, de 10-3-67), a criação, para o ano lectivo de 1990/91 de uma escola básica de nove anos a nível da sede de concelho.</p> <p>2...deverá entender-se por escola básica de nove anos a que possibilita a frequência de todo o ensino básico no mesmo edifício e, tanto quanto possível, com o mesmo conjunto de docentes e a mesma cultura escolar</p> <p>4- A EBI será assim entendida como um centro de dinamização pedagógicos, ao serviço da comunidade escolar, de uma determinada área.</p>	Direcção Regional	
Dep. Conj 45/SEEB/S SERE/93, de 3 de Dezembro	Território escolar		2. A experiência deve continuar (...) quer de forma concentrada, através da utilização de instalações comuns, quer adaptando-se um modelo de funcionamento articulado com a utilização de diversas instalações ou pólos, em torno de uma escola sede...		
	Território educativo		<p>...devendo orientar-se pelos seguintes princípios:</p> <p>-existência de um projecto educativo comum; -Gestão integrada de actividades e recursos; - Unidade do órgão de gestão, com representação dos diferentes ciclos</p>		<p><i>Abre-se a possibilidade de a EBI se constituir com diversas instalações existentes, em torno de uma escola sede.</i></p> <p><i>Porém, apesar de definida em termos de território escolar, a existência de um projecto educativo comum pressupõe um território educativo</i></p>

Categorização da informação recolhida
Dimensão: Organização e Gestão das Escolas

Doc.	Cat	Scat	excertos	interven.	Notas
Port. nº 970/80, de 12 de Nov regula o func. do C.P.	Normatividade	Autonomia	1- O conselho pedagógico é o órgão próprio da gestão das escolas preparatórias e secundárias, nos domínios da orientação e gestão pedagógicas. (Atribuições) 3.1. Definir os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar... 4.1. Elaborar o plano de formação de todos os docentes, adequada à realidade escolar... 4.2. Definir o tipo de apoio e acompanhamento a prestar aos professores menos experientes 4.3. Coordenar a realização da profissionalização em exercício através de delegados de grupo, subgrupo ou disciplina, em colaboração com os restantes conselhos pedagógicos e com as equipas de apoio pedagógico da zona ou subzona, numa perspetiva de formação contínua.	Cons. Pedagógico	<i>A direcção das escolas rege-se pelos critérios definidos pelo conselho pedagógico. Porém, também o C.P. das escolas preparatórias e secundárias está regulamentado ao pormenor. Entre elas, contam-se as relações de abertura da escola à comunidade</i>
		Relação escola/comunidade	5. Cabe ao Cons. Pedag., no âmbito das relações da escola com o meio: 5.1. Propor medidas que favoreçam o conhecimento da escola com o meio; 5.2. Colaborar com as entidades e organizações regionais competentes na inventariação das necessidades em matéria de ensino, de iniciação e formação profissional e contínua, contribuindo para o estudo das soluções adequadas; 5.3. Tomar iniciativas que visem o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade		
		Funcionamento	7. O CP deverá reunir... 9. Durante o ano escolar...o CP terá reuniões ordinárias mensais... 10. As reuniões serão convocadas pelo presidente... 11. As reuniões terão a duração máxima de três horas. 12. As reuniões serão secretariadas (...) por professores-delegados... 14. As reuniões extraordinárias realizar-se-ão em dia e hora ... 15. Das reuniões do CP será lavrada acta em livro próprio.... 16. A leitura e aprovação da acta...será feita... etc. etc. 24. No exercício das suas atribuições, o CP será apoiado pelos conselhos de grupo, subgrupo ou disciplina; cons. de turma, cons. de curso; cons. directores de turma e directores de instalações - Atribuições (de cada um pormenorizadas) - Constituição - Funcionamento(de cada um pormenorizada)		
Dec. Lei nº 172/91, de 10 de Maio direcção, adm. e gestão das escolas de todos os níveis	Justificação	Relação escola/comunidade	(preâmbulo longo)... A RSE pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes... ...garantindo particular relevância à escola como entidade decisivaa experiência acumulada durante estes 15 anos de gestão democrática recomenda algumas alterações(...) de modo a conciliar o intransigente requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade O diploma concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária. O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitem a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola...		<i>Com um amplo preâmbulo justificativo, o Dec. Lei 172/91 refere a transferência de poderes para a escola, a integração comunitária, a participação, a estabilidade, eficiência e responsabilidade para a sua implementação..</i> <i>Modelo que visa abranger todos os níveis, define as áreas escolares com base em critérios geográficos</i>
	Território escolar		Artº 3º-1-b) Área-Escolar - grupo de estabelecimentos de ed.Pré-escolae e 1º CEB, agregados por áreas geográficas... 2. Os estabelecimentos de ed. pré-escolar e do 1º CEB são agrupados em áreas escolares, a definir por portaria do ME.		

Categorização da informação recolhida
Dimensão: Organização e Gestão das Escolas

Doc	Cat	Scat	Excertos	interven.	Notas
Dec. Lei nº 172/91 (cont.)	Colegialidade	Conselho de escola	Artº 9º- O Conselho de Escola (ou de Área Escolar) é composto por: nove (ou sete) rep. dos docentes; 1 rep. pessoal não docente, dois rep. dos pais; um rep. Câmara Municipal, 1 rep. dos interesses sócio-económicos; 1 rep. dos interesses culturais.	Repres. da Comunidade educativa	<p><i>A Comunidade educativa está representada no Cons. de escola (órgão de direcção), que, teóricamente dirige a escola, através da aprovação do projecto educativo, regulamento e plano anual.</i></p> <p><i>O director executivo, órgão unipessoal, é quem executa as orientações do órgão de direcção e assegura a eficiência da escola</i></p> <p><i>Ao C. Ped. é reservada a coordenação, competindo-lhe elaborar todos os documentos a submeter ao órgão de direcção.</i></p>
	Participação de elementos externos	Carácter deliberativo	Artº 8º (competências do CE) b) eleger o director executivo c) aprovar o regulamento interno d) aprovar o projecto educativo da escola e) aprovar os planos anual e plurianual da escola etc.etc.	D. Executivo	
	Órgão unipessoal	Direcção executiva	Artº 16º 1. O director Executivo é o órgão de administração e gestão...responsável perante a administração pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional com as orientações do CE Artº 18 2. O director executivo é seleccionado mediante concurso promovido pelo presidente do CE	D. Executivo Rep. docentes Rep. pais Coord. núcleo Rep. alunos (no Sec)	
	Coordenação e orientação educativa	Conselho pedagógico	O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão... Artº 32º Competências Elaborar e propor...elaborar proposta...elaborar e submeter...emitir parecer...		
Dep. Norm. nº 27/97, de 12 de Junho pré-aplicação do Dec.Lei 115/98,	Justificação	Autonomia Participação Organização	(preâmbulo longo): O processo que visa dotar gradualmente os estabelecimentos dos ensinos básico e secundário de maiores graus de autonomia , implica a criação de condições que lhes possibilitem assumir novas responsabilidades. (...) Deste modo, procura-se que o presente despacho permita e estimule a participação e a iniciativa das escolas em domínios como: -O reordenamento da rede...; o desenvolvimento de projectos educativos de escola; a concretização das opções organizativas que (...) venham a permitir melhor funcionamento, atendendo à realidade social em que se inserem...		<p><i>Não tendo conseguido implantar-se, o 172 não passou de experiência. Este despacho antecipa o modelo que se lhe seguiu, possibilitando que as escolas se agrupem, de acordo com critérios pedagógicos e tendo como instrumento o projecto educativo e traduzam experiências anteriores.</i></p> <p><i>Documento que visa a transição, não tem órgãos muito definidos e rígidos, permitindo que as escolas se associem, segundo os seus critérios, e constituam órgãos provisórios, sendo que a comunidade é convidada a participar num órgão consultivo.</i></p>
	Território educativo		2.2. As Direcções Regionais de Educação devem dar prioridade às propostas de associação ou agrupamento de escolas que: a) favoreçam a realização de um percurso escolar sequencial e articulado.. b) reflitam experiências desenvolvidas pelas escolas, nomeadamente no âmbito das EBI's, das Áreas Escolares e dos TEIP's...		
	Autonomia		3.1.Durante o ano lectivo de 1997/98 (...) devem proceder à elaboração ou reformulação dos respectivos projectos educativos, definindo as prioridades da acção educativa e as modalidades de organização que se adequem à realidade concreta da sua comunidade educativa		
	Participação de elementos externos	Carácter consultivo	O Conselho Consultivo(...) designadamente rep.dos pais; do pessoal não docente da autarquia e outros, reflectindo a especificidade da comunidade local em que a escola se encontra inserida		

Categorização da informação recolhida
Organização e gestão das escolas

Doc.	Cat	Scat	Excertos	interven.	Notas
Dec.Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio Autonomia e gestão das escolas	Justificação	Autonomia	(preâmbulo longo) "O desenvolvimento da autonomia exige que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola" "A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem assim de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere" "A configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas" "Consagra-se assim um processo gradual (...) da autonomia..." "Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades"	-docentes -alunos -pais -autarquia -pes. não docente -rep. das actividades: cultural, artístico científico ambiental económico Cons. Exec: 1 pres. e 2 vice-pres. Director Exec. (dois adjuntos) A composição do CP é da respons. de cada escola (A definir no RI) devendo estar salvaguardada a participação: -Estr. de orientação e apoio educativo - Ass. Pais - Alunos(sec.) -pers. não docente -outros Cons. Docentes Dep. Curriculares	Amplio preâmbulo justificativo, onde sobressai a palavra autonomia. Apesar de ter de ouvir as escolas e as autarquias, é ao D.R. que compete criar os agrupamentos - o que tem acontecido segundo critérios administrativos A Ass. de Escola é o órgão de rep. da comunidade educativa (Semelhante ao C. Escola, mas sem a indicação rigorosa que este tinha) O órgão executivo pode ser um órgão colegial ou unipessoal. É este órgão que centraliza as decisões O cons. ped. continua a ser o órgão de coordenação e orientação educativa que elabora, apresenta, pronuncia-se, propõe.... Só define princípios gerais de carácter pedagógico, cuja exequibilidade é sujeita ao Cons.Executivo.
	Centralização		Artº 8º 1- Compete ao Director Regional de Educação, ouvidos(...) apresentar propostas de criação de agrupamentos...		
	Autonomia	Ass. de escola	SEC. I; artº 8º-1. A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da escola... Artº 10º (competências) b) aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar a sua execução; c) aprovar o regulamento interno da escola; f) aprovar as propostas de contratos de autonomia... g) definir linhas orientadoras para elaboração do orçamento j) promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa		
	Colegialidade	Ass. de escola	Artº 8.-2.A Assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa...		
	Elegibilidade	Ass. de escola	Artº 12º -1.Os representantes (alunos, pessoal docente e pessoal não docente) na Assembleia, são eleitos... 2- Os rep. de pais são indicados em Ass. Geral de pais da escola, sob proposta das respectivas organizações representativas... 3- Os repr. da autarquia são designados... 4. Os representantes das actividades (...) são cooptados...		
	Colegialidade	Dir. exec.	Artº 15º -1. A direcção executiva é assegurada por um conselho executivo...		
	Órgão unipessoal	Dir. exec.	...ou por um director...		
	Centralização	Dir. exec.	Artº 15 1...é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógicas, cultural, administrativa e financeira Artº 17º 1. Ouvido o Cons. Pedagógico, compete à direcção executiva...		
	Coord. e orient. educativa	Cons. pedag.	Artº 24º- O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa... Artº 26º- Compete ao conselho pedagógico: - elaborar a proposta de projecto educativo; apresentar propostas...; pronunciar-se sobre...;Propor aos órgãos... et. etc. - Definir critérios gerais nos domínios da informação e orientação escolar... - Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos... - Definir critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários; -Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável		
	Participação dos pais		Artº 41º - O Direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com a LBSE e o Dec.Lei 372/90, e concretiza-se através de....		
Coord. e orientação educativa		Artº 34º As estruturas de orientação educativa visam, nomeadamente a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola			

Categorização da informação
Dimensão: organização e gestão das escolas

Doc	Cat	Excertos	interv.	Notas
Dec. Reg. nº 10/99, de 21 de Julho competências das EOE	Justificação	(preâmbulo longo)- “Importa agora definir as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa” “No quadro da autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa, constituem formas de organização pedagógica da escola...” “Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação...”	Estruturas de orientação educativa	<i>As estruturas de orientação educativa são estruturas pedagógicas que acompanham o processo de ensino-aprendizagem. O seu funcionamento e funções estão definidas quer neste documento quer no regulamento interno, que é por diversas vezes referido.</i>
	Normatividade	Artº 1º-1. estabelece o quadro de competências das estruturas referidas... 2. ...estabelece igualmente o regime de exercício de funções e coordenação (...) bem como de outras actividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno (RI) Artº 2º-1. As estruturas que colaboram com o CP e com a DE, responsáveis pela coordenação das actividades a desenvolver pelos docentes, no domínio científico-pedagógico, e com os alunos, no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e da interacção da escola com a família, são definidas no regulamento interno. 2. Às estruturas de orientação educativa incumbe em especial.. 5- Cada estrutura de orientação educativa elabora, em conformidade com o regulamento interno, o seu próprio regimento... Artº 4º - Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, cabe em geral ao conselho de docentes.. Artº 5º-1. Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, cabe ao coordenador... (definem-se igualmente ao pormenor as funções da coordenação de turma, do director de turma, do coordenador de ano, ciclo ou curso, sempre sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno)		<i>O regulamento interno funciona como um espaço normalizador e apaziguador de qualquer eventual conflito que possa existir, parecendo que tudo nele deve ser previsto para que não haja acasos.</i>

Categorização da informação
Dimensão: organização e gestão das escolas

Doc.	Cat	Scat	excertos	interv.	Notas
Dec. Reg. 12/2000, de 29 de Agosto requisitos à criação de agrupamentos	Justificação	Autonomia	<p>(preâmbulo longo) - "Importa garantir a coerência e a continuidade entre os diferentes ciclos, de acordo com a LBSE"</p> <p>"o princípio da escola como centro da vida activa obriga a assumir (...) no processo de constituição de um agrupamento a iniciativa pertence, em primeiro lugar, à respectiva comunidade educativa, com base na existência de um projecto educativo comum, por outro, o da necessidade de uma descentralização efectiva, com respeito pela inserção territorial do projecto de escola e da existência de uma dimensão local da política ..."</p> <p>"A estratégia adoptada de agrupamentos de escolas do ens. básico visa, assim, tornar mais coerente a rede educativa baseada em dinâmicas locais de associação, tendo por base projectos educativos comuns..."</p>	Comunidade educativa	<p><i>Além do estabelecido no Dec. Lei 115/98, este despacho vem esclarecer pormenorizadamente todos os requisitos à criação de agrupamentos. Com um preâmbulo que justifica os agrupamentos com base em critérios educativos e de associação de escolas, dotando-as dessa autonomia no artº 1, a verdade é que o artº 2 pode retirar-lha completamente. Ao referir que a constituição de agrupamentos está "ainda" sujeita a outros critérios (racionalidade de recursos, reordenamento e parâmetros técnicos), coloca todo o poder de decisão na administração, apesar da consulta às escolas, às autarquias, pais e outras entidades. É o regresso inequívoco ao conceito de território escolar, depois de alguma permissividade ao território educativo.</i></p>
	Normatividade	Autonomia	<p>Artº 3º-</p> <p>1. A constituição de agrupamentos de escolas encontra-se subordinada à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos educativos integrados, ao desenvolvimentos da ed. pré-escolar como primeira etapa da educação básica, à articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino e à proximidade geográfica.</p>		
		Centralização	<p>2. A constituição de agrupamentos está ainda subordinada, entre outros, a critérios de racionalidade na utilização dos recursos educativos e ao reordenamento da rede educativa, nos termos nº 2 do artigo seguinte</p> <p>Artº 4-2. Por Despacho do Ministro da Educação serão fixados os parâmetros de carácter técnico a que deve obedecer a constituição de agrupamentos, bem como o processo de reordenamento e reajustamento da rede educativa</p> <p>Artº 5º-1. A iniciativa (...) cabe à respectiva comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão interessados, do município, bem como do director regional de educação.</p> <p>3. Previamente à apresentação da proposta (...) devem ser consultadas as associações de pais e encarregados de educação, bem como outras entidades representativas de interesses da comunidade educativa.</p> <p>Artº 6º -3. ...o director regional de educação, obtido o parecer favorável do município, e após análise relativa à consistência do projecto e à viabilidade técnica e financeira, homologa a criação do agrupamento, ou mediante despacho fundamentado, procede à sua rejeição.</p>		
				ME (DRE)	

Categorização da informação

Dimensão: Escolas/ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's)

Doc.	Cat	Scat	excertos	interven.	Notas
<p>Desp. 119/ME /88, de 30 de Junho</p> <p>definição de escola de intervenção prioritária. Relação Professor/turma</p>	Perspectiva de défice		<p>São consideradas escolas de intervenção prioritária (do 1º CEB):</p> <p>a) As situadas em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação dos professores</p> <p>b) as frequentadas por número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência</p> <p>c) Nas que se verifique um insucesso escolar sistemático</p> <p>d) Nas abrangidas pelo programa de promoção do sucesso escolar</p>		<p><i>Diploma que define o que se entende por escolas de intervenção prioritária no 1º CEB e às quais se aplicam condições especiais : redução de alunos por turma e possibilidade de colocação de professores de apolo.</i></p>
		Condições especiais	<p>2.</p> <p>-a) O número de alunos por lugar docente não poderá ser superior a 20</p> <p>8 - As escolas de intervenção prioritária poderão ser apoiadas (...) por técnicos das equipas de ensino especial integrado</p>		
<p>Dep. 147/B/ME/ 96, de 1 de Agosto</p> <p>Criação dos TEIP's</p>	Justificação	sucesso educativo	...com vista a atingir-se o acesso e sucesso educativo...	ME	<p><i>A justificação para implementação dos territórios educativos é longa. O objectivo é o acesso e sucesso educativo; afirma as escolas como organizações (contrapondo-se à escola-edifício), ou seja espaços geradores de dinâmicas de mobilização e integração local, através de parcerias.</i></p> <p><i>Os territórios educativos são definidos administrativamente (por despacho). Contudo, o seu instrumento aglutinador e orientador é o projecto educativo.</i></p> <p><i>Os territórios assim definidos, partiram da consideração do défice(défice cultural e social dos alunos; défice de formação dos professores e mesmo da comunidade) competindo aos órgãos definir as necessidades.</i></p> <p><i>São definidas as condições especiais de disc. positiva a atribuir aos TEIP's</i></p>
		Território educativo	...uma reflexão que viabilize uma clara afirmação das escolas enquanto unidades de um determinado território educativo. No território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa aos projectos das comunidades, integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes de intervenção educativas...		
		Parceria	Este processo implica, de igual modo, o estabelecimento de relações de parceria com outras entidade que concorram para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos...Por outro lado, a optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo, favorece a dinâmica de associação de escolas e projectos...		
		Escola/ organização	Contrapõe-se assim o conceito de escola-organização ao conceito tradicional de escola-edifício.		
	Parceria		<p>1- São considerados territórios educativos de intervenção prioritária os agrupamentos de escolas nos quais se procederá, a partir do ano lectivo de 1996/97 ao desenvolvimento de projectos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.</p> <p>2- As escolas integrantes dos TEIP's desenvolverão um trabalho conjunto com vista à elaboração de um projecto educativo, no qual deverá estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, ass. de pais, autarquias locais, ass. culturais e recreativas.</p>		
		Dualidade	a) criação de condições para a promoção do sucesso educativo (...) designadamente do recurso a currículos alternativos...		
		Necessidade	b) definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, bem como da comunidade...		
	perspectiva de défice	Condições especiais	8- Os TEIP's beneficiarão de condições especiais para o desenvolvimento dos respectivos projectos (seis tipos de condições especiais)		
	Participação de elementos externos	conselho pedagógico	...é criado em cada TEIP um conselho pedagógico do território educativo, cuja composição deverá incluir, de forma equilibrada, representantes dos vários níveis, modalidades e ciclos de ensino; repres. das ass. de pais, dos serviços locais de saúde e seg. social e da autarquia local.	<p>Professores</p> <p>Pais</p> <p>Serv. Saúde</p> <p>Seg Social</p> <p>Autarquia</p>	

Categorização da informação
Dimensão: Escolas/Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Doc.	Cat	Scat	excertos	intervenientes	Notas
Dep Conj. 73/SEAE/SEEEI/96 de 3 de Setembro Determina a participação da "comunidade" no Conselho Pedagógico	Participação de elementos externos	Conselho pedagógico	11-...o conselho pedagógico do TEIP assegura a representação dos diferentes ciclos e da educ. pré-escolar, em cuja participação deve ser salvaguardada a participação de: -pres. do conselho directivo/director executivo da escola-sede -director de cada escola do 1º CEB - 1 rep. de cada J. infância - 1 rep. por área disciplinar/disciplina das escolas do 2º e 3º CEB - 1 rep. dos directores de turma das escolas do 2º e 3º CEB -1 rep das associações de pais	1 rep. 1º CEB 1 rep. J.I. 1 rep. áreas disciplinares 1 Rep dos directores de turma 2º e 3º 1 rep. pais	<i>Na formulação anterior, apenas se dizia que deviam estar representados equilibradamente os vários representantes. no cons. pedagógico. Esta retulamentação normaliza este órgão, definindo quem rigor quem participa. Não inclui autarquia nem outros organismos locais.</i>
Dep. 506/98, de 2 de Julho anúncio do fim dos TEP's	Normatividade		Importa, por outro lado, tomar em consideração que, nos termos do Dec. Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, o ano lectivo de 1998/99 se configura como um ano de transição para a plena aplicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da ed. pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Neste quadro, considera-se que o próximo ano lectivo deve constituir um momento privilegiado para que, de modo progressivo e em função dos projectos educativos das escolas envolvidas, os TEIP's se vão integrando no processo global de reorganização da rede educativa, a ocorrer até final do ano lectivo de 1999-2000.		<i>Despacho que fixa os agrupamentos para o ano lectivo e que anuncia o seu fim, justificando com a sua integração natural nos agrupamentos constituídos ao abrigo do Dec. Lei 115-A/98. Contudo, não se faz qualquer referência à continuidade das medidas de discriminação positiva que eram uma linha de força dos TEIP's.</i>

Categorização da informação recolhida
Dimensão: Organização Curricular/Avaliação

Doc.	Cat.	Scat	excertos	interven.	Notas
Dec. Lei nº 191/79, de 23 Jul	Normatividade		Artº 1º-1. O programa de cada uma das disciplinas e áreas disciplinares dos ensinos primário, preparatório e secundário, bem como a lista dos manuais escolares necessários, serão fixados por portaria do MEIC e vigorarão por um período mínimo de três anos.	- ME	<i>Fixa um prazo para pub. dos programas e normaliza a adpção de manuais escolares.</i>
Normas/ prog. do prim e prep/sec.					
Portaria nº 572/79, de 31 de Out programa do ensino primário este prog. nunca chegou a ser implementado	Auscultação		1- ...em múltiplas ocasiões foram recolhidas sugestões, críticas e pareceres, em reuniões de trabalho com professores, com inspectores-orientadores, com pais de alunos ou ainda através de contactos com outras entidades ligadas ao ensino.. ...foi dirigido um inquérito aos professores... 2. para elaboração do programa, foi constituída uma comissão... ...A versão do programa (...) resulta da consideração de todas as sugestões	-ME Participação de: professores inspectores pais outros	<i>Refere-se a ampla participação na elaboração do programa, legitimando-o</i> <i>É adoptada uma concepção global de nível, não se estabelecendo objectivos por ano de escolaridade mas apenas em termos finais - fase única</i>
	Globalidade		3.Assentes as finalidades do nível de ensino - objectivos gerais do ensino primário - definiram-se três directrizes de organização - Clarificar o produto final das aprendizagens, estabelecendo os conteúdos, em termos de objectivos programáticos, como metas finais... - Relacionar os conteúdos com o processo ensino/aprendizagem... - Fazer um esforço no sentido de uma maior unidade 4. Os conteúdos do programa, sob a forma de objectivos programáticos, estão repartidos por cinco áreas interdependentes...	- Escolas	<i>As escolas têm liberdade para gerir os conteúdos ao longo dos 4 anos, centrando o acto pedag. no aluno, na turma e no meio.</i>
	Autonomia		"...se recusou um modelo que marcasse percursos obrigatórios da aprendizagem, por se entender que as inuidades temáticas e os respectivos objectivos deverão ser reordenados com a maior liberdade intelectual, para permitirem que o acto pedagógico decorra sobretudo do aluno e do meio e que as consequências da aprendizagem se processem segundo o ritmo da turma e de cada aluno"		<i>Refere-se a importância da participação de todos os interessados e uma ligação estreita entre a escola e o meio</i>
	Participação		Este projecto, que se insere na estratégia geral "Repensar a Escola", não poderá, contudo ser conduzido a bom termo sem a participação activa dos intervenientes no processo educativo - professores, pais, alunos e autarcas		
	Relação escola/meio	O meio como conteúdo curricular	"O reordenamento de conhecimentos já adquiridos antes da escola..." "Situações problemáticas desencadeadas a partir do aluno, do professor, dos agentes do meio..." ..e a uma participação mais activa na resolução de problemas ligados ao desenvolvimento da comunidade"		
Port. 573/79, de 31 de Out. programa do ensino preparatório	Disciplinaridade		"Ao ser equacionado o problema da interdisciplinaridade, entendida como um projecto global de ensino, sem compartimentações curriculares, considerou-se que isso implicaria uma reestruturação total do actual sistema escolar e, como tal, fora do âmbito de uma reformulação de programas. Mantém-se, portanto, o mesmo plano curricular.		<i>Publicados no mesmo dia, ao contrário do anterior, o prog do ens. preparatório mantém tudo como estava e estrutura-se na disciplinaridade.</i>
	Relação escola/meio	O meio como conteúdo curricular Metodologia centrada no aluno	(Princípios) 8) Uma formação que integre as realidades do meio, visando um saber actuante dentro da comunidade e que se fundamente na cultura nacional, numa perspectiva humanista e universalista. 9) uma metodologia activa centrada no aluno, que se baseie na problematização e vivência das aprendizagens, na reflexão crítica e na procura de soluções		<i>Nos princípios, faz breve referência à integração do meio e à centr. do aluno.</i>

Categorização da informação recolhida
Dimensão: Organização curricular e avaliação

Doc.	Cat	excertos	interv.	Notas
Dec. Lei nº 286/89, de 29 de Agosto Reforma Curricular	Justificação	<p>“ A lei 46/86, estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo, decorrendo a definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, dos objectivos nela consignados”</p> <p>A estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigência que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na CEE</p> <p>Incentiva-se a iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-instituições</p>	-ME faz a Reforma	<p><i>O preâmbulo justifica a Reforma no decurso da LBSE e da integração de Portugal na CEE.</i></p> <p><i>Refere-se o incentivo da iniciativa local, a autonomia e o estabelecimento de parcerias no que diz respeito à área escola (área disciplinar não curricular). Porém, o núcleo do currículo mantém-se inalterável.</i></p>
	Autonomia	<p>Artº 5º- Línguas estrangeiras</p> <p>1- No 1º CEB, podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira...</p> <p>Artº 6º- Área Escola</p> <p>1- Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário compreendem uma área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110h, competindo à escola ou à área escolar decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação</p>	Escolas, podendo articular com instituições	<p><i>Preconiza-se a iniciação a uma língua estrangeira no 1º CEB, mas dependendo dos recursos disponíveis (o mesmo é dizer que não se vai implementar)</i></p>
	Relação escola/meio	<p>2- são objectivos da área curricular não disciplinar a concretização de saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos.</p> <p>Artº 7º- Formação pessoal e social</p> <p>2...é criada, para todos os alunos de ensino básico e secundário, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social...</p> <p>4. Em alternativa à disciplina de DPS, os alunos poderão optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa...</p>		<p><i>A área de Des. Pes. e Social é alternativa à Ed. M. e Religiosa (disciplina que nunca funcionou na maior parte das escolas)</i></p>
Dec. Lei nº 344/90, de 2 de Nov Lei de Bases do ens. artístico	Justificação	...a intervenção neste domínio começará ao nível de um diploma quadro que define apenas os grandes princípios, estruturas e linhas gerais que enformarão todo o sistema que ora arranca, remetendo-se para legislação subsequente o desenvolvimento do quadro geral respeitante a cada uma das áreas consideradas	Ed. Infância nos J. I. Prof. no 1ºCEB	<p><i>Justificação que faz um diagnóstico da situação de défice que temos e procura globalizar o sistema.</i></p>
	Condicionamento	<p>Artº 9º - 1. A educação artística genérica é ministrada quer como parte do currículo do ensino regular, quer a título de actividade de complemento curricular.</p> <p>Artº 10º-1. Na ed. pré-escolar, a sensibilização da criança para o ens. artístico é feita pelo respectivo educador de infância, sempre que possível com o apoio de professores especializados, em colaboração com os pais.</p> <p>2- “No 1º CEB a educação artística é assegurada pelos docentes do ensino regular, procurando a colaboração dos pais”, sem prejuízo da “existência de componentes reforçadas, a ministrar por docentes especializados, nas escolas dotadas de condições para o efeito.</p>		<p><i>Para a ed. pré-escolar e 1º CEB, reafirma-se o que existe: que são os professores da turma a des. esta área. Outros apolos estão condicionados aos meios. Os pais são chamados a colaborar, sem se dizer em que consiste essa colaboração.</i></p>
	Parceria	<p>Artº 39º-3. ...podem ser celebrados acordos, contratos-programa e protocolos com entidades públicas ou privadas</p> <p>Artº 40º-1. O Estado promove e incentiva a colaboração dos pais e das entidades públicas e privadas (...) sob a forma de doações, heranças, legados...</p>		<p><i>O Ens. artístico pode ser disciplinar, em activ. de área escola ou activ. de complem. curricular.</i></p> <p><i>Prevê-se especial apoio as esc. Profissionais e colaboração com outras entidades</i></p>

Categorização da informação
Dimensão: Organização Curricular e Avaliação

Doc	Cat	Scat	excertos	interv	Notas
Desp. Norm. nº 98-A/92, de 20 de Junho Avaliação no Ensino Básico	Centralização		1- A avaliação dos alunos do ensino básico incide sobre o cumprimento dos objectivos gerais de cada um dos ciclos e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar 4- O Ministério da Educação, tendo em conta as finalidades do ensino básico e de cada ciclo de ensino, definirá a nível nacional, os objectivos curriculares mínimos do ens. básico, em cada um dos seus ciclos.	ME	<i>A avaliação incide sobre os objectivos definidos centralmente</i>
	Descentralização		...compete ao C.P., sob proposta dos grupos disciplinares ou departamentos curriculares, definir objectivos mínimos de cada disciplina, área disciplinar e escolar, tendo em conta a especificidade da comunidade educativa A avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve...	Professores (Cons. Pedagógico)	<i>Orientação expressa de considerar o contexto na definição de objectivos mínimos pelo CP e o processo de aprendizagem</i>
	Participação de pais e alunos		10- A avaliação dos alunos do ensino básico pressupõe o trabalho em equipa de todos os professores envolvidos, em particular do conselho de turma, bem como a participação dos alunos e dos encarregados de educação, em condições a estabelecer no regulamento interno. 58-A retenção repetida "está sujeita a ratificação pelo cons. pedagógico, com base em relatório que inclua: d) relatório dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação que integre o parecer destes sobre a proposta de manutenção do aluno " 59- Os encarregados de educação, enquanto intervenientes regulares no processo de avaliação, devem ser chamados a participar na análise e nas decisões produzidas no âmbito do número anterior (retenção repetida), podendo recorrer para o Director Regional, no caso de não concordância	-Professores -Pais -Alunos	<i>O regulamento interno aparece como um "contrato" para onde se remetem as regras a definir relativas à avaliação</i> <i>Independentemente das regras que sejam definidas, na retenção repetida, os contactos com os pais são obrigatórios, sendo com base neles que o CP se pronuncia</i>
Desp. Norm. 338/93, de 29 de Set. Avaliação no Secundário	Participação de pais e alunos	Colaboração	9- A avaliação dos alunos é da responsabilidade dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pressupondo a realização de um trabalho conjunto de professores e a colaboração de alunos e encarregados de educação.	-Professores -pais -alunos	<i>Apesar de se enunciar um processo colaborativo da alunos e pais na avaliação, a participação destes resume-se a serem informados</i>
	participação de pais e alunos	Informação	15- A avaliação formativa destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e os restantes intervenientes sobre o desenvolvimento do processo educativo.. 23- A avaliação (sumativa) interna, destina-se a informar o aluno e o encarregado de educação do estado de cumprimento dos objectivos curriculares e a fundamentar a tomada de decisão. 24- A avaliação interna é da responsabilidade conjunta dos professores que integram o conselho de turma, devendo o seu resultado ser comunicado ao aluno e ao encarregado de educação..	Professores	

Categorização da Informação

Dimensão: Organização Curricular e Avaliação

Doc.	Cat	Scat	Excertos	interv.	Notas
Desp 22/SEEL/ 96, de 19 de Junho Curríc. alterna- tivos	Justificação		<p>A LBSE define o ensino básico universal e obrigatório, garantindo o direito a uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. (...)</p> <p>Segundo a Declaração Mundial sobre educação para Todos “ a diversidade, a complexidade e a permanente evolução das necessidades de educação básica, de modo que as necessidades básicas, que são diferentes, sejam satisfeitas através de um leque diversificado de ofertas de formação (...) desde que os programas alternativos tenham os mesmos níveis dos do sistema escolar e sejam devidamente apoiados”.</p> <p>(...)</p> <p>A existência de uma multiplicidade de experiências, quer em número quer na forma de organização, veio a confirmar o carácter inovatório e criativo do processo, exigindo a definição do quadro legal....</p>		<p><i>Os currículos alternativos são amplamente justificados com referência à LBSE e à Declaração Mundial sobre Educação Para Todos desde que “tenham os mesmos níveis do sistema escolar”. Porém, e uma vez que a criação de turmas parte de uma perspectiva deficitária dos alunos, a constituição dos grupos resulta homogénea e, por isso, acentua a discriminação.</i></p>
	Perspectiva de défice		<p>I- É permitida a criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico regular ou recorrente, de acordo com o regulamento anexo</p> <p>Do regulamento:</p> <p>1. O presente regulamento aplica-se a alunos que se encontrem numa das seguintes situações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insucesso escolar repetido - Problemas de integração na comunidade educativa - Risco de abandono da escolaridade básica - Dificuldades condicionantes da aprendizagem 	- Escolas do ens. básico (públicas e privadas) - Centros de formação profissional - Outras entidades públicas ou privadas	<p><i>A articulação entre os saberes escolares e não escolares tal como os interesses dos alunos e do meio e a articulação curricular são tidos em conta nos conteúdos a definir. Não devia ser assim com todos os currículos?</i></p>
	Relação escola/meio	Meio como conteúdo curricular	<p>II.</p> <p>5. Os conteúdos de formação são determinados, tendo em consideração</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os resultados de uma avaliação diagnóstica que contemple os saberes e as práticas adquiridas; - Os interesses e necessidades dos alunos e do meio em que se inserem; - A articulação entre diferentes componentes do currículo, bem como com outras actividades extracurriculares 		<p><i>A avaliação é essencialmente qualitativa, o que, no actual contexto assume os currículos alternativos como um pallativo para elevar as taxas de sucesso escolar e não uma mudança estrutural do sistema.</i></p>
	Avaliação Qualitativa		<p>III.</p> <p>10- A avaliação dos alunos é contínua e efectua-se segundo critérios de competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - no 1º CEB a avaliação realiza-se de forma global, revestindo um carácter descritivo e qualitativo; - no 2º CEB, a avaliação realiza-se por disciplina ou área, consoante a organização da formação, revestindo um carácter descritivo e qualitativo; - no 3º CEB a avaliação realiza-se por disciplina ou área, (...) revestindo um carácter descritivo e quantitativo, com dispensa da realização de provas globais 		<p><i>O partenariado com outras instituições públicas e privadas visa a formação para o trabalho. Os “Interesses do meio” são, sobretudo, os interesses do mercado.</i></p>
	Partenariado		<p>V- Entidades promotoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolas do ensino oficial ou do ensino particular e cooperativo ... - Escolas do ensino oficial ou do ensino particular e cooperativo, em partenariado com outras entidades públicas ou privadas que assegurem componentes de formação artística e tecnológica ou vocacional e profissional, em particular os centros de formação profissional. - Outras entidades, designadamente centros de formação profissional, empresas, autarquias, associações em partenariado com as estruturas regionais do M.da Educação e do M. para a Qualificação do Emprego. 		

Categorização da informação recolhida
Dimensão: Organização curricular e avaliação

Doc.	Cat	excertos	interv.	Notas
Dec. Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro reorganização curric. no ensino básico	Justificação	<p>...necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ens. básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos...</p> <p>...Nesta reorganização assume particular relevo a consagração de um currículo de três novas áreas curriculares, bem como o desenvolvimento do ensino experimental das ciências, da aprendizagem das línguas modernas, da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua Pot. e mat.</p> <p>A preparação desta intervenção legislativa foi objecto de um longo e continuado trabalho com as escolas e as comunidades educativas..</p> <p>...a assumpção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componenete do currículo...</p> <p>...a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento regulador do ensino...</p>		<p><i>Longa justificação de três páginas</i></p> <p><i>Fica esclarecido que o currículo é nacional, ficando para a autonomia da escola, as estratégias de concretização que visam adequá-lo ao contexto</i></p> <p><i>O conceito de "competências" é dominante, substituindo o conceito de "capacidades".</i></p> <p><i>No que respeita às áreas curriculares não disciplinares, diz-se por um lado que são da responsabilidade dos professores mas, por outro, quem homologa as orientações é o ME. A estas áreas é atribuído um horário.</i></p>
	Contextualização	<p>Artº 2º-3. As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.</p> <p>Artº 3º-c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização dos saberes.</p>	órgãos da escola	<p><i>Continua a dizer-se que as escolas do 1º CEB "podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira."</i></p>
	Autonomia	<p>Artº 5º-3....consideram-se as seguintes as áreas curriculares não disciplinares: a) área projecto...b)... Estudo acompanhado... c) formação cívica.</p> <p>4. O desenv. das áreas curriculares não disciplinares assume especificidades próprias de acordo com as características de cada ciclo, sendo responsa. do titular de turma e do conselho de turma...</p>	Professor titular de turma Conselho de turma	
	Centralização	As orientações para as diversas áreas curriculares(...) são homologadas por despacho do Ministério da Educação	Min. Educ.	<i>Tempos lectivos em períodos de 90 min</i>
Desp. Norm. nº 30/2001, de 19 de Junho Avaliação no ens. básico	Centralização	4- A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas, de cada ciclo, considerando a concretização das mesmas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolar.	ME	<i>A avaliação incide sobre as aprendizagens e "competências".</i>
	Descentralização	13- ...compete ao CP da escola ou agrupamento de escolas, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade...	Professores	<i>A consulta aos pais deixa de ser obrigatória, para analisar a retenção, e tudo é remetido para o regulamento interno.</i>
	Participação dos pais e alunos	<p>7- o processo de avaliação é conduzido pelo professor ou equipa de professores (...) envolvendo também:</p> <p>a) Os alunos, através da sua auto-avaliação;</p> <p>b) Os encarregados de educação, nos termos a definir na legislação em vigor, no presente diploma e no regulamento interno.</p> <p>8- As formas de participação dos alunos e dos encarregados de educação no processo de avaliação devem ser estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas.</p> <p>44- Na tomada de decisão acerca de uma segunda retenção no mesmo ciclo, deve ser enviado o competente conselho de docentes ou o conselho pedagógico e ouvido o encarregado de educação do aluno, em termos a definir no regulamento interno.</p>	participam: Professores alunos e pais	<i>Todas as formas de participação de alunos e pais no processo de avaliação, é remetida para o regulamento interno, da responsabilidade da escola.</i>

Categorização da Informação

Dimensão: Formação profissional e contínua de professores

Doc	Cat	Scat	excertos	interven.	notas
Dec. Lei nº 759/76 3 de Agosto Criação do INIP - Instituto de Inovação Pedagógica	Inovação		<p>Artº 3º - São atribuições do INIP a promoção e coordenação de inovação e investigação pedagógicas, de formação de docentes, de tratamento de documentação e a produção de programas educativos de âmbito geral ou de tecnologia aplicada à educação e ao ensino.</p> <p>artº 4º...compete (...) ao Instituto:</p> <p>a) Desenvolver, incentivar e acompanhar processo de inovação no domínio da educação e do ensino e promover a sua difusão;</p> <p>b) Proporcionar e incentivar acções que permitam o permanente aperfeiçoamento e actualização dos docentes, bem como de outros agentes de educação não formal (...)</p> <p>j) Promover a criação e o acompanhamento da acção de centros regionais...</p> <p>Artº 6º - A Direcção é um órgão colegial...</p> <p>Artº 7º - O Conselho directivo é constituído pelo presidente da direcção do Instituto, pelo vice-presidente, pelos directores Gerais, por 1 rep. da Radiotelevisão, 1 rep. da Radiodifusão e 1 rep. do Conselho de Imprensa...poderão ainda integrar o C. Directivo, dois representantes dos trabalhadores...</p>	A direcção deste novo instituto é um órgão colegial alargado, com a participação de todos os directores gerais e com os órgãos de comunicação	<p><i>A criação do INIP extingue Instituto de Tecnologia Educativa.</i></p> <p><i>Os órgãos de comunicação social, para difusão da educação e da cultura, eram na concepção deste Instituto, relevantes.</i></p> <p><i>É com este organismo que são implementados os Centros de Apoio Pedagógico</i></p>
	Descentralização		Artº 15º- Fica cometida ao INIP a organização de Centros Regionais da Apoio Pedagógico...		
Dec. Lei nº 519-TI/79, de 29 de Dez. Profissionalização em Exercício	Justificação		<p>Criar condições que permitam, a curto prazo, a estabilidade do corpo docente dos estabelecimentos de ensino, mediante a definição de regras que regularão os contratos plurianuais renováveis;</p> <p>Assegurar de forma eficaz e a curto prazo, a profissionalização dos docentes, fazendo-a coincidir com a vigência de duração do contrato;</p> <p>Contribuir para a criação de reais igualdades de acesso ao ensino, descentralizando a formação do pessoal docente e indo, assim, ao encontro das necessidades das zonas mais carenciadas do País;</p> <p>Lançar as Bases de uma verdadeira formação contínua;</p> <p>Facultar aos serviços centrais e periféricos a criação de sistemas mais expeditos de gestão e formação de pessoal que permitam, a curto prazo, a normalização do funcionamento do subsistema de ensino não superior</p>	<p>- Conselho orientador Nacional</p> <p>-Equipas de Apoio Pedagógico de nível Regional</p> <p>-Conselhos pedagógicos dos estab. de ensino</p>	<p><i>Este é um dos documentos analisados, até esta data, que tem um preâmbulo mais longo.</i></p> <p><i>O diploma celebra contratos plurianuais com os docentes não efectivos e com os não profissionalizados assegurando-lhes a profissionalização</i></p> <p><i>A profissionalização em exercício substitui o estágio clássico e é feita em contexto de trabalho e apoiada por professores experientes que integram as equipas de apoio pedagógico.</i></p>
	Descentralização		<p>Artº 3º-2- A observação e prática pedagógicas serão orientadas pelos conselhos pedagógicos, apoiados por equipas de orientadores pedagógicos</p> <p>Artº 31- A coordenação da profissionalização em exercício caberá:</p> <p>a) a nível nacional: a um conselho orientador</p> <p>b) a nível regional: a equipas de apoio pedagógico</p> <p>c) a nível local: aos conselhos pedagógicos dos est. de ensino</p>		
	participação		Artº 33º. O projecto global de formação e a sua concretização a nível dos grupos disciplinares serão obrigatoriamente sujeitos a parecer dos sindicatos de professores		
	Formação centrada na escola		<p>Artº 34º 2. Os centros de apoio, que funcionarão em estabelecimentos de ensino (...) terão as seguintes finalidades:</p> <p>a) servir como bases das equipas de apoio pedagógico</p> <p>b) funcionar como bases de apoio directo e à distância</p>		
	Horizontalidade		<p>Artº 35º</p> <p>4. Os orientadores pedagógicos serão destacados (4 anos) ...compete-lhes colaborar com o conselho orientador ...colaborar com o CP e os interessados...acompanhar a execução...apoiar...</p>		

Categorização da informação recolhida
Dimensão: Formação Profissional e contínua de Professores

Doc.	Cat	Scat	excertos	interven.	notas
Dec. Lei 217/80, de 9 de Julho explicitação do diploma da prof. em exercício	Formação centrada na escola		Considerando que importa estabelecer algumas medidas mais concretas na parte que respeita à formação em exercício... Artº 34-3. No prazo de trinta dias a contar da data de publicação do D.R. da lista definitiva dos orientadores pedagógicos, os directores gerais (...) equiparão os centros com meios humanos e materiais necessários ao seu funcionamento. Artº 35º-2. As equipas de apoio pedagógico serão constituídas pelos orientadores pedagógicos... 3- cada equipa será, em princípio constituída por, pelo menos um professor de cada grupo ou subgrupo de disciplinas do prep. e sec.	Professores profissionalizados	<i>Este diploma vem explicitar como é que se procede para implementar a profissionalização em exercício, mantendo intacto o Dec. Lei nº 519-T1 de 79</i>
Dec. Lei nº 580/80, de 31 de Dez. Altera e substitui o 519-T1 de 79	Formação centrada na escola	Centralização	Artº 31- Será criado, no âmbito das estruturas centrais do MEC, um órgão de concepção e coordenação da formação de professores Os orientadores pedagógicos serão destacados por períodos de dois anos...	ME	<i>Altera e substitui o D.L nº 519-T1/79. O projecto global de formação já não está sujeito ao parecer dos sindicatos; os orientadores são destacados por um período de dois anos</i>
		Descentralização	Artº 35º - 2- No âmbito dos conselhos pedagógicos, os delegados de grupo, subgrupo ou disciplina que acompanham a actividade dos professores em profissionalização têm direito: a) A leccionar apenas duas turmas... b) À gratificação (prevista para os orientadores) c) A preparação de apoio profissional para as suas funções	Professores profissionalizados	
Dec. Lei nº 150-A/85, de 8 de Maio institui a profis. em serviço	Justificação		"Uma das características mais acentuadas do sistema de ensino português (...) é a instabilidade do seu corpo docente, agravada pelo teor precário do vínculo profissional..." ...A experiência da prof. em serviço vem comprovando que: a) o ritmo de profissionalização tem sido demasiado lento... b) Centrado na actividade do próprio ME, o processo converteu-se na sua maior preocupação, para ele desviando os melhores professores c)...o projecto tem tido custos financeiros avultados...	Ens. Superior	<i>A justificação é a mesma que integra o preâmbulo da formação em exercício.</i> <i>Os custos e a morosidade da formação são as principais razões apresentadas pelo ME para alterar a formação.</i> <i>O Ensino Superior é quem assume a responsabilidade da profissionalização.</i> <i>Esta formação apresenta-se desligada da prática e do colectivo das escolas.</i> <i>Deixa em aberto como é que as instituições de ens. superior irão fazer esta formação.</i> <i>Contratos por três anos</i>
	Tutela do superior		O Decreto Lei que agora se apresenta altera radicalmente o processo de profissionalização dos professores, orientando-se para três aspectos fundamentasi: a) responsabilização dominante, na formação, das instituições de ensino superior... b) estabilização dos docentes, em expectativa de formação , mediante uma forma de provimento, ainda que provisório, em lugares de quadro, com obrigatoriedade de permanência durante três anos c) redução significativa dos custos financeiros do processo de profissionalização		
	Formação exterior à escola		Artº 9º - 1. Nos dois primeiros anos do período de nomeação provisória, serão facultados aos docentes unidades de formação, em especial de natureza psicopedagógica, teórica e prática, as quais poderão envolver seminários presenciais, a realizar nas épocas de interrupção das actividades lectivas 3- ...O ME celebrará protocolos com as instituições de ens. sup. Artº 18 º- Regressam ao seu lugar de origem até 15 de Setembro de 1985 todos os orientadores e delegados de grupo à profissionalização em exercício, cessando as correspondentes funções a partir daquela data.		

Categorização da informação

Dimensão: Formação profissional e contínua de professores

Doc.	Cat	Scat	excertos	interven.	notas
Dec. Lei nº 405/86, de 5 de Dez. regulamenta a formação em serviço	Formação exterior à escola	Tutela do superior	Artº 3-1. A formação em serviço compete aos centros integrados de formação de professores das universidades, (CIFOP) e às escolas superiores de Educação,(ESE) e ainda a outras instituições de ensino superior...	Inst. Ens. Superior	Concretiza o Dec. Lei 150/85
		Subordinação	3- A cada escola dos ensinos preparatório e secundário cabe, através do conselho pedagógico, acompanhar o processo de formação de professores...	Conselho pedagógico	Deslocação da formação para o ensino superior descontextualizando-a. Prova final perante um júri constituído pelo professor do ens. superior (que preside) e dois professores profissionalizados.
			Artp 4º-3. Para efeitos da organização da formação em serviço, as instituições de ensino superior poderão celebrar protocolos de cooperação com as escolas (...) nas quais os formandos se encontrem colocados	Ens. Superior e Escolas	
			4- Os protocolos referidos serão sujeitos à homologação do director geral de ensino respectivo	Ens. Superior	Sup. pode celebrar protocolos
		Controlo	Artº 6º-1. A formação em serviço realiza-se segundo programas estabelecidos pelas instituições que a orientam, em solução acordada com os formandos.	Administração	O diploma prevê que os professores em formação no anterior modelo, terminem a formação.
Dec. Lei nº 287/88, de 19 de Agosto Normas orientadoras da prof. em serviço	Formação exterior à escola	Centralização	Artº 16º - 1. Na dependência do Ministro da Educação e Cultura é constituído um conselho consultivo, que se pronunciará sobre os diversos aspectos relacionados com a formação de professores...		
			2- O conselho consultivo...terá a seguinte constituição: a) Três representantes das instituições superiores... b) um representante de cada Direcção Geral...		
		Justificação	(Do preâmbulo-longo)"Assim, urge rendibilizar os recursos humanos e materiais disponíveis, de modo a responder, com eficiência e racionalidade, às exigências da situação no menor tempo possível" A profissionalização em serviço parte de dois princípios estruturantes: o reconhecimento da responsabilidade das instituições de ensino superior na formação de professores e a necessidade de constituição da escola como centro de formação e como comunidade educativa"	Coordenação: Adm. central	Este diploma já não prevê contratos, remetendo para o Dec. Lei nº 18/88
		Tutela do superior	Artº 2-2. O projecto a realizar pelo professor em profissionalização carece de prévia aprovação da instituição de ensino superior e do conselho pedagógico da escola...	Formação: Ens. superior Escolas	Os prof. provisórios que obtenham colocação, já não têm assegurada a profissionalização. O ME define quantos prof. sob a tutela do ens. superior se profissionalizam.
		Associação	Artº 20º-1. ...as escolas preparatórias e secundárias podem associar-se em círculos de formação. 2....entende-se por círculo de formação o espaço de interacção de escolas da mesma localidade ou de localidades próximas que se associam com a finalidade de construir um projecto comum de formação, partilhando experiências e rendibilizando recursos.	Escolas ou Escolas associadas	Substitui definitivamente o modelo de formação centrado na escola e na experiência do professor.
		Centralização	Artº 21º- A rede de círculos de formação será objecto de despacho pelo Ministro da Educação 22º- Entidades intervenientes no processo de prof. em serviço: - Conselho Coordenador de Formação - Instituições de ensino superior - Escolas do ens. básico e secundário		A coordenação e avaliação da formação é exclusiva responsabilidade da administração.
		Acompanhamento	Artº 37º ... a quem competir o acompanhamento dos docentes em profissionalização, tem direito a uma redução de duas horas semanais, por cada docente a acompanhar...		

Categorização da informação

Dimensão: Formação profissional e contínua de professores

Doc.	Cat	Scat	excertos	interven.	notas
Port.nº 659/88, de 29 de Setembro regula os estágios pedagógicos do ramo educacional das universidades	Tutela do superior	Estágio integrado	Artº 1º- O presente diploma destina-se a regulamentar o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura das faculdades de Letras de Lisboa; Coimbra e Porto e... 2º - O Estágio pedagógico é uma unidade curricular dos planos de estudo dos cursos de licenciatura(do ramo educacional)	Um ou dois docentes do ens. superior Um docente do ens. secundário	Este é um dos primeiros diplomas a regular os estágios pedagógicos dos recém criados cursos de formação inicial de docentes, de acordo com a LBSE, que conferem qualificação profissional A interação com a comunidade é um objectivo e objecto de avaliação do estágio. Nos objectivos distinguem-se "comunidade escolar" e "comunidade educativa"
		Relação escola/comunidade	3º- Objectivos do Estágio: c) Integrar a função docente numa perspectiva interdisciplinar f) Desenvolver a capacidade de relacionamento com todos os elementos da comunidade escolar; g) Contribuir para que a acção educativa desenvolva a interacção escola/comunidade 17º- 2. Na avaliação dos alunos que se encontram a realizar o estágio pedagógico, devem ser considerados os seguintes parâmetros: c) Integração na comunidade escolar: dinamização da comunidade escolar Integração no meio; Capacidade de interacção com pais e encarregados de educação; Contribuição para a preparação dos alunos com vista à inserção destes na sociedade		
Dec. Lei nº 344/89, de 11 de Out. ordenamento jurídico da formação de prof. do ens. não superior	Formação inicial	Relação teoria/prática	Artº 7º-1. A formação inicial de educadores de infância e de professores dos ens. básico e secundário é a que confere qualificação profissional para a docência Artº 15º- 1. Os cursos de formação inicial de educadores de infância e dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino não superior, disporão de uma estrutura adequada que incluirá, designadamente: a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; b) Uma componente de ciências da educação; c) Uma componente de prática pedagógica, orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que é realizada.	Inst. de ensino superior Prática pedagógica com a colaboração das escolas Admn. central, através da DRE's e inst. de ensino superior	O ord. jurídico da formação, de acordo com a LBSE, coloca em definitivamente a profissionalização integrada na formação inicial. As formações são diferenciadas de acordos com os níveis de ensino O diploma prevê ainda a formação contínua, que começa num período de indução a carga da instituição superior, mas de acordo com as disponibilidades (o que significa que podem não existir) A concepção da formação contínua é exterior à escola e à prática profissional, cabendo à escola "detectar as necessidades"
		Competência Qualidade	Artº 26º-1. A formação contínua tem como objectivos fundamentais: a) Melhorar a competência profissional dos docentes... b) Incentivar os docentes a participar activamente na melhoria educacional e na melhoria da qualidade da educação e ensino c) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela modernização e diferenciação do sistema educativo; 2. A formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio aos novos docentes. (...) 4. a formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira		
	Formação contínua	Formação exterior à escola	Artº 30-1. Aos estabelecimentos de ensino compete proceder ao levantamento das necessidades de formação... 2-As Dir. Regionais compete apoiar e coordenar (...) a concretização da formação Artº 31º-1. Aos órgãos de gestão das escolas, sob a coordenação e em estreita articulação com as DRE e à DGEB, compete ainda estabelecer protocolos com inst. de ensino superior(...) nos quais se estabelecem os parâmetros da encomenda de formação.		

Categorização da informação

Dimensão: Formação profissional e contínua

Doc.	Cat	excertos	interv.	notas
Dec. Lei nº 249/92, de 9 de Nov. Regime jurídico da formação contínua de professo- res	Territorializa- ção	<p>Artº 3º - A formação contínua tem como objectivos fundamentais: (...) c) o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional</p> <p>d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;</p> <p>e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;</p> <p>Arto 4º- A formação contínua assenta nos seg. princípios: (...) b) Autonomia científico-pedagógica na concepção e execução dos modelos de formação (...) c) Descentralização funcional e territorial do sistema de formação</p> <p>g) Associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária</p> <p>h) Valorização da comunidade educativa</p> <p>i) Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional</p> <p>Artº 15º- 1. São entidades formadoras: (:::) b) Os centros de formação de associações de escolas</p> <p>Artº 21º- Os centros de formação gozam de autonomia pedagógica...</p>	<p>Cent. de formação de Ass. de escolas</p> <p>Instituições do ens. superior</p> <p>Centros de formação de ass. profissionais ou científicas</p> <p>Serviços da Adm. central ou regional</p>	<p><i>Além das competências profissionais disciplinares são objectivos da formação a construção da autonomia e de processos de mudança a partir dos territórios educativos.</i></p> <p><i>Os princípios afirmam a descentralização, a autonomia, o associativismo e a valorização da comunidade educativa.</i></p> <p><i>Os intervenientes podem ser vários, entre os quais os centros de formação de ass. de escolas.</i></p>
Dec. Lei nº 95/97, de 23 de Abril Formação especiali- zada	<p>Justificação</p> <p>Formação especializada privilegia a gestão</p>	<p>A afirmação desta escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino e da sua integração nos respectivos territórios educativos e depende em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente através da realização de formações acrescidas para o desempenho de cargos e funções pedagógicas e administrativas.</p> <p>Artº 3º- Áreas de formação especializada:</p> <p>a) Educação especial, visando qualificar para o exercício de funções de apoio, acompanhamento e de integração sócio-educativa.</p> <p>b) Administração escolar e administração educacional, visando qualificar para o exercício de funções de direcção e de gestão pedagógica e administrativa</p> <p>c) Animação sócio-cultural, visando qualificar para o exercício de funções de animação comunitária e de formação permanente, designadamente no âmbito do ensino recorrente de adultos;</p> <p>d) Orientação educativa, visando qualificar para o exercício de funções de coordenação pedagógica no âmbito da direcção de turmas e de orientação escolar e vocacional;</p> <p>f) supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão de formação inicial e contínua de educadores e professores;</p> <p>g) Gestão e animação da formação, visando qualificar para o exercício de funções de gestão e coordenação de projectos e actividades de formação contínua de educadores e professores;</p> <p>h) Comunicação educacional e gestão da informação, visando qualificar para o exercício de cargos na área da comunicação educacional e da gestão da informação, designadamente na gestão dos centros de recursos.</p>	<p>Ens. Superior</p>	<p><i>As áreas de formação especializada que a administração considera relevantes para o sistema educativo, revelam a preocupação com a direcção, coordenação, supervisão e gestão da educação.</i></p> <p><i>Das áreas consideradas sobressaem esses termos</i></p>

Categorização da informação

Dimensão: Ensino Técnico e Profissional

Doc.	Cat	Scat	excertos	interv.	Notas
Dep. Norm nº 194-A 83, de 21 de Outubro criação de cursos técnico-profissionais e profissionais	Justificação	Prioridade ao ensino técnico e profissional	A política de educação do governo dá prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para jovens.	Esc. secundárias Direcção e coordenação: - DGES - Comissões regionais para o ensino técnico-profissional	<p><i>Normativo que apresenta um preâmbulo de página e meia a justificar as medidas que implementa, em torno das necessidades empresariais.</i></p> <p><i>Dá-se ênfase ao contributo das forças económicas e a referência à comunidade, reporta-se essencialmente às forças económicas.</i></p> <p><i>A experiência é lançada ao abrigo do despacho de 1967, relativo às exp. pedagógicas.</i></p> <p><i>É criada uma estrutura paralela que coordena regionalmente. Os cursos profissionais destinam-se a alimentar o mercado de trabalho de baixa qualificação.</i></p>
		Privilegio às forças económicas	<p>É de relevar, outrossim, a atenção que as forças económicas e sociais prestaram a este projecto: desde as associações industriais e comerciais a algumas organizações profissionais representativas, passando pelas associações de pais</p> <p>Tal estrutura implica ainda que a escola exista para a comunidade e a comunidade para a escola, pois, sem este compromisso, a comunidade dificilmente poderá participar nos projectos de formação da sua juventude e a escola corre o risco de, nos seus planos de acção, não incluir nem hierarquizar equilibradamente as prioridades da sua intervenção a bem da comunidade</p>		
		Flexibilidade	Uma estrutura de ensino técnico-profissional, ao mesmo tempo que há-de estar integrada no sistema de educativo, deve ser suficientemente flexível para permitir a abertura constante à inovação tecnológica, para adequar-se à realidade ...		
	Qualificação de recursos humanos		<p>1- São criados, como experiência pedagógica (Dec. Lei nº 47587 de 10 de Março de 1967) cursos técnicos-profissionais e cursos profissionais, a ministrar após o 9º ano de escolaridade.</p> <p>2- Os cursos técnico-profissionais visam a formação de profissionais qualificados de nível intermédio...</p> <p>3- Os cursos técnico-profissionais têm a duração de três anos</p> <p>6- Os cursos profissionais têm a duração de 1 ano de escolaridade, completado por um estágio de 6 meses</p> <p>7. Os cursos profissionais terão uma organização curricular essencialmente destinada à qualificação profissional de trabalhadores para os diversos sectores de actividade...</p>		
Dec. Lei nº 397/88, de 8 de Nov. Cria o Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional	Justificação	Prioridade ao ensino técnico e profissional	<p>... a LBSE consagra três caminhos de preparação para o exercício qualificado das profissões: o sistema de ensino regular, a que correspondem formações regulares e sistemáticas, as modalidades especiais de educação escolar, a que correspondem formações não regulares nem sistemáticas, e ainda, acções conjunturais, mais pontuais e avulsas. Assim, o reforço da educação tecnológica, artística e profissional surge como uma das prioridades da actuação do governo...</p> <p>...a educação dos jovens para a vida activa deve integrar componentes cada vez mais fortes de formação geral e competências sócio-culturais, aplicáveis a vários campos de actividade.</p>	<p>- GETAP, serviço da Administração Central</p> <p>Conselho consultivo: - dir. GETAP - rep. MPAT - rep. MAPA - rep. MESS - rep. MAJ - rep. SEC - rep. SET - 4 rep CPCS - 1 rep. Ass. de pais - 1 rep ANMP - 2 indiv. de mérito nom. pelo ME</p>	<p><i>O GETAP é um organismo da Adm. central. Tem um conselho consultivo com vários ministros e 4 representantes dos parceiros sociais a designar pelo Conselho Permanente de Concertação Social.</i></p> <p><i>Os parceiros sociais a privilegiar são sobretudo económicos, já que outros departamentos de Estado e autarquias são aqui distinguidos dos parceiros sociais</i></p>
		Cooperação, orientação, coordenação	<p>Artº 1. É criado, como serviço central do ME o Gabinete para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP),</p> <p>2- O GETAP é um serviço de concepção, orientação e coordenação no âmbito do ens. não superior.</p> <p>Artº 2-2. No prosseguimento das suas atribuições o GETAP privilegiará uma articulação permanente seja com outros departamentos do Estado (...) seja com os parceiros sociais e autarquias</p>		

Categorização da informação

Dimensão: Ensino técnico e profissional

Doc	Cat	Scat	excertos	interv.	Notas
Dec. Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro criação de escolas profissionais	Justificação	Iniciativa local	O Governo defende como um dos vectores de modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante, pelo apoio à implementação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local , com aproveitamento dos recursos disponíveis nos vários departamentos de Estado.	- entidades públicas ou privadas autarquias cooperati-vas empresas sindicatos associações fundações IPSS's Organ. públ.	<i>Preâmbulo refere duas vezes a integração europeia, ligando-a à necessidade de qualificação de recursos humanos</i>
		Qualificação de recursos humanos	...no contexto da integração europeia e do desafio do desenvol- vimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do País constitui um imperativo e investimento inadiável.		<i>Refere-se ainda a iniciativa local para justificar a criação de Esc. profissionais.</i>
	Aproximação da escola à empresa		Artº 3º. As esc.profi. deverão prosseguir as seguintes finalidades: a) contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcio- nando, designadamente, a preparação para a vida activa; b) fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho ; c) Facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional; d) Prestar serviços directos à comunidade , numa base de valorização recíproca, e) Dotar o País dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de desenvolvimento nacional, regional e local.		<i>As finalidades visam aproximar a escola da empresa e os serviços à comunidade subentendem essa relação.</i>
		Parceria	Artº 4º - As escolas profissionais, numa perspectiva de inserção e resposta às necessidades de desenvolvimento regional e local serão criadas segundo um regime de contratos-programa com o Estado e mediante a celebração de protocolos que assegurem a colaboração entre as diversas entidades promotoras. Artº 5º- Podem ser promotores das escolas profissionais entidades públicas e privadas, designadamente autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações, fundações, IPSS's, organis- mos especialmente vocacionados para esse fim dos Ministérios da Educação, do Emprego e Segurança Social e outros, preferencial- mente associados e segundo um regime de contrato-programa ... Artº 19º-Às empresas que aceitem alunos das escolas profissionais para frequência de estágio poderá ser fixado um sistema de compensação por quebra de índices de produtividade resultante da presença de formandos.		<i>As esc. profissionais partem da iniciativa da sociedade civil, com quem o Estado estabelece parcerias (a palavra parceria ou partenariatado ainda não aparece).</i> <i>A protecção às empresas é visível na medida que visa compensar as perdas.</i>
Desp Conj. nº 44/SEEBs/ SEES/ SEEF/93, de 19 Nov.	Justificação		Na sequência do Acordo de Política de Formação Profissional, celebrado no âmbito do Conselho Permanente de Concertação Social em Julho de 1991, estabeleceu-se(...) o regime de unidades de inserção na vida activa (UNIVA)...	M. do Emprego M. da Educação	<i>De iniciativa conjunta do ME e do MESS, este diploma concede apoio técnico e financeiro às UNIVA, criadas por iniciativa da escola. É mais uma medida que apressa o ingresso no merc. de trabalho.</i>
Apoios a conceder às UNIVA -equiv. ao 9º ano	Inserção no mercado de trabalho		1- Os apoios técnicos a conceder às UNIVA (...) são atribuídos prioritariamente às escolas que: a) tenham projectos de intervenção educativa no âmbito do <<Programa Educação Para Todos>> c) Tenham currículos alternativos que incluam componentes de pré- profissionalização ou de preparação para a vida activa; 3- As UNIVA são criadas pelos órgãos de gestão das escolas, por sua iniciativa	Escolas publicas Escolas sem fins lucrativos	
Desp Norm 27/96, de 7 de Julho	Inserção no mercado de trabalho		1- Entende-se por UNIVA qualquer tipo de organização ou serviço, devidamente acreditado pelo Ins. de Emprego e Formação Profissional, que preste apoio a jovens na resolução dos seus problemas de inserção ou reinserção profissional, em cooperação com os centros de emprego	Esc. Sec. CFP IPSS's Autarquias ASS várias	<i>Este diploma alarga o âmbito das UNIVA a qualquer estab. com um projecto.</i>

Categorização da informação

Dimensão: Ensino técnico e profissional

Doc.	Cat	excertos	interv.	notas
Portaria nº 1272/95, de 25 de Outubro Criação de novos cursos de formação profissio- nal	Justificação	Neste sentido, o Acordo de Política de Formação Profissional, subscrito em 30 de Julho de 1991 no âmbito do Conselho Permanente de Concertação Social (CPCS), bem como, mais recentemente, o Acordo Económico para o Desenvolvimento do Emprego (1995-1999), elaborado no contexto do Quadro Comunitário de Apoio em vigor, preconizam a adopção de providências tendentes a que, gradualmente, seja garantido aos jovens, antes de entrarem na vida activa, pelo menos um ano de formação profissional inicial.	- empresa - estabelecimento de ensino - centros de formação profissional	Os cursos agora criados, de nível I e II da UE, já não se restringem às escolas profissionais. Pode criar-se um curso, sem que a entidade promotora seja uma escola profissional.
	Inserção no mercado de trabalho	Artº 3º-Podem candidatar-se aos cursos de educ.e form.profissional: a) jovens que completaram 15 anos de idade sem terem concluído o 9º ano de escolaridade, desde que possuam o diploma do 6º ano b) Os jovens que possuam o 9º ano, sem qualquer qualificação profis. Artº 4º- Os cursos criados pelo presente diploma orientam-se para uma inserção imediata no mercado de emprego...,	- centros de emprego - centros interempresas - centros de formação de ass. - patronais; empresariais; - sindicais; profissionais; - autarquias e suas associações	Formação centrada na empresa, podendo realizar-se só em contexto de trabalho ou em alternância.
	Formação centrada na empresa	Artº 6º - A Formação regulada pelo presente diploma pode realizar-se em qualquer lugar adequados, tais como o posto de trabalho, a área de formação na empresa, estabelecimento de ensino, centros de formação profissional, centros de emprego, centros interempresas, centros de ass. patronais e empresariais, sindicais e profissionais, autarquias e suas associações, IPSS's e ass. culturais, de desenv. regional e local e afins. Artº 9º1- A formação centra-se na empresa e deve favorecer a ligação entre o contexto de formação profissional e ou escolar e o contexto de trabalho 3- A formação deve privilegiar uma orientação acentuadamente profissionalizante que habilite para o exercício imediato de uma actividade profissional e desenvolve-se através de: a) Formação prof. realizada integralmente em contexto de trabalho b) Formação prof. realizada em alternância (50% form; 50% trab) c) Formação prof. em alternância flexível	- IPSS's - Ass.: - culturais, - de desenv. regional e local e afins.	Contratualização, como forma de responsabilizar todas as partes. As parcerias entre as entidades promotoras e os M. da Educação e MESS, concretizam-se com atribuições próprias. Porém, as empresas ou outras entidades podem apresentar conjuntos integrados de formação.
	Contrato	Artº 10º-1. A frequência de um curso de formação profissional deverá ser objecto de um contrato, obrigatoriamente escrito, entre o formando, a entidade promotora e a(s) entidade(s) onde se desenvolve a formação, em contexto de formação e ou escolar e em contexto de trabalho.		O financiamento dos cursos é participado por todos os parceiros. Contudo, as empresas têm direito a beneficiar de compensações por quebra de produtividade.
	Definição de responsabilidades	Artº 13º- 5. As entidades promotoras poderão apresentar, por sua iniciativa, conjuntos integrados de formação, que serão objecto de análise e homologação pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. Artº 19º- São atribuições:- do ME, através do DEB, a organização e apoio ao desenvolvimento da formação escolar; - do MESS, através do IEFP, a organização e apoio ao desenvolvimento da formação profissional.		
	Financiamento	Artº 22º- As empresas ou outras organizações que participem de forma activa e directa no desenvolvimento da formação em contexto de trabalho beneficiam, a título de compensação, por quebra de produtividade Artº 23º-1.Os encargos resultantes da organização e funcionamento destes cursos serão suportados pelos ME e MESS e pelas entidades formadores envolvidas...		
	Controlo bipartido	Artº 24º 1- O apoio técnico e controlo de formação é garantido, conjuntamente pelos Min. da Educação e do Emprego e S. Social.		

Categorização da informação

Dimensão: Ensino técnico e profissional

Doc	Cat	excertos	interv.	notas
<p>Dep Conj. n.º 123/97, de 7 de Julho</p> <p>constituição de turmas em esc. básicas e sec. para desenvolver cursos de educação e formação</p>	Justificação	<p>...prevê-se, como uma das medidas a implementar prioritariamente, o lançamento de cursos de educação e formação profissional, com um duplo objectivo: por um lado o cumprimento da escolaridade básica, associada a uma qualificação profissional de nível II; por outro lado proporcionar aos jovens, após a conclusão da escolaridade básica, o acesso a um ano de formação profissional que garanta um certificado de nível III</p> <p>...Trata-se de iniciativas que (...) impõem a adopção de medidas diversificadas e específicas, designadamente o estabelecimento de parcerias a nível local, com instituições de formação ou agentes económicos</p> <p>Os projectos que têm vindo a ser desenvolvidos pelas escolas, quer por sua iniciativa directa quer em articulação com outros parceiros dos respectivos territórios educativos...</p> <p>Considerando os aspectos positivos de tais experiências e a necessidade de reforçar a cooperação entre as instituições de educação e de formação e os agentes económicos</p>	<p>Escolas do ens. básico e sec.</p> <p>Conselho de Acompanhamento</p>	<p><i>Com preâmbulo longo, pela 1ª vez em diplomas de cursos profissionais se usam os termos parceiros e territórios educativos.</i></p> <p><i>É assumido o reforço da relação entre educação e agentes económicos</i></p> <p><i>Este despacho vem colocar a tutela dos cursos de formação profissional no ME.</i></p> <p><i>São as escolas públicas que podem criar os cursos, em articulação com parceiros.</i></p> <p><i>Não refere a formação profissional mas sócio-cultural</i></p>
	Formação centrada na escola	<p>1. Os estabelecimentos de ensino básico e secundário podem constituir turmas para o desenvolvimento de cursos de formação...</p> <p>2. A proposta de desenvolvimento dos cursos e a organização dos mesmos é da iniciativa das escolas, e, sempre que considerado desejável, em articulação com outras entidades da comunidade educativa, nomeadamente os centros de formação profissional do IEFP.</p> <p>4. É criado um conselho de acompanhamento(3 rep. ME; 3 rep. MESS)</p> <p>Do regulamento:</p> <p>3.1. A carga horária total distribui-se pelas componentes de formação do seguinte modo: formação geral (...); formação sócio-cultural (...)</p> <p>7. Os cursos realizam-se em escolas de ensino público, nos quais seja leccionado o 3º ciclo do ens. básico.</p> <p>9. O projecto de constituição dos cursos e turmas é apresentado...bem como a explicitação de protocolos ou parcerias com entidades...</p>		
<p>Dep. n.º 19971/99</p> <p>cria o programa 15-18</p>	Justificação	<p>A situação das crianças e jovens em idade escolar que se encontram em risco de exclusão, tem sido objecto de medidas específicas... Destacam-se, neste domínio, os currículos alternativos, os cursos de educação e formação profissional inicial e ainda as práticas de gestão flexível dos currículos do ens. básico...</p> <p>Considerando a necessidade decorrente de criar ofertas formativas adequadas à particularidade do público jovem, na prossecução do objectivo nacional de assegurar a conclusão, com sucesso, da escolaridade obrigatória e o trânsito para percursos educativos e formativos subsequentes</p>	<p>Esc. do ens. básico e secundário</p>	<p><i>Mais uma experiência ao abrigo do Dec. Lei 47587 de 10 de Março de 1967.</i></p> <p><i>O programa 15-18 representa um último esforço para alterar as taxas de insucesso, reduzir o nº de desempregados e introduzir estes jovens no mercado de trabalho.</i></p>
	Formação centrada na escola	<p>1- é criado o Programa 15-18, que se desenvolve em regime de experiência pedagógica...</p> <p>2- O programa 15-18 tem por destinatários preferenciais os jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos que não concluíram ou não se encontrem em condições de concluir, na idade legal, o 3º CEB.</p> <p>3- A organização e o desenvolvimento dos cursos do programa 15-18 é da iniciativa da escola, no âmbito da respectiva autonomia, mediante a elaboração de projecto, cabendo-lhe ainda promover a articulação com outras entidades da comunidade educativa.</p>		

Categorização da informação

Dimensão: Projectos e programas

Doc.	Cat	Excertos	interv.	notas
Res. CM 21/1/88 Programa Interm. de Promoção do Sucesso Escolar PIPSE	Justificação	(Do preâmbulo longo) O Cons.de Ministros reunido (...) resolveu: Aprovar um programa interministerial de promoção do sucesso escolar o qual visa reforçar a acção e os meios educativos em zonas prioritárias de intervenção caracterizadas por índices muito elevados de insucesso... O combate ao insucesso educativo assume maior importância nos níveis iniciais do ensino básico (1º CEB) pelas repercussões que pode ter no percurso escolar e social futuro do aluno...	Coord. global: ME Cons.elho Coordena-dor: - ME - MPAT - MAPA - MS - MESS Com. ges-tão Dist.: - Gov. Civil - rep. dos vários ministérios - Access. do director escolar	O programa visa colmatar o défice dos alunos e dos professores. O défice é decidido administrativamente (68 concelhos na 1ª fase e 78 na 2ª)
	Perspectiva de défice	7. O reforço da formação, orientação e apoio pedagógico dos professores... 8-1. Definição de “zonas prioritárias de intervenção educativa” contra o insucesso escolar de base concelhia e agrupando escolas do 1º ciclo, estabelecidas a partir de indicadores estatísticos sobre o aproveitamento escolar dos alunos e caracterizadas por elevadas taxas de insucesso escolar (68 concelhos na 1ª etapa e 78 na 2ª etapa)		O programa envolve vários ministérios. Na coordenação e gestão do programa não estão representadas as escolas
	Intervenção	- Fornecer leite e um suplemento alimentar - Reforçar as actividades dos centros de medicina pedagógica - Generalizar progressivamente a educação pré-escolar - Aumentar a taxa de atendimento da educ. especial - Desenvolver acções de intervenção junto das famílias - Organizar actividades de tempos livres e animação desportiva - Melhorar as condições das escolas, promover a cooperação entre escolas do programa, extinguir escolas com menos de dez alunos - Reforçar as verbas destinadas a materiais de consumo e promover o fornecimento de livros e outros materiais didácticos... - Organizar acções de orientação e apoio pedagógico aos professores, em especial nas áreas de português e matemática... - Promover a execução de programas de iniciação profissional (...) destinados a alunos de 13 e 14 anos em situação de insucesso		A coordenação no terreno é feita por instituições de formação ou por equipas locais designadas
Res.C.M nº 29/91 (Programa de Educação para Todos) PEPT	Justificação	(do preâmbulo longo)...o governo elegeu como vector fundamental da reforma educativa “a universalização acelerada do acesso à escolaridade de básica de nove anos, acompanhada do alargamento decidido dos níveis de escolarização secundário e superior” e nesse sentido, mobilizou recursos - O PRODEP - e vontades- promovendo a assunção de responsabilidades aos níveis regional e local e um novo modelo de participação social na educação, para os quais contribuiu, de modo especial, o PIPSE. ...mobilizar vontades e rendibilizar recursos para o efectivo cumprimento da escolaridade de 9 e 12 anos...	Comissão inter-ministerial (vários minist.) Cons. Nacional Com. regionais: - Minist. - 1 pres. câmara - rep. Emp. - Ass. pais - Ass. Est. - person. -Est. mun. -Est locais escolas	O prog. alarga-se a toda a esc. básica. A concepção e coordenação é central, com desconcentração regional, onde já participa 1 rep dos pais e de alunos e 1 das C Munic.
	Mobilização em torno de projectos	- Criar um observatório permanente do abandono escolar precoce... - desenvolver campanha nos meios de comunicação social - mobilizar as comunidades em torno das suas escolas - adopção de medidas de co-responsabilização social de pais e enc. de educação na escolarização, com sucesso, dos filhos - animar projectos de parceria escola/comunidade; escola/emprego, escola/sistema produtivo - medidas de discriminação positiva - Criação de centro de recursos (central, regional e local) - registar e difundir projectos de sucesso - Animar unidade de informação e formação contínua		As escolas são apoiadas mediante projectos anuais a concurso, de acordo com requisitos definidos centralmente.

Categorização da informação

Dimensão: Projectos e programas

Doc	Cat	excertos	interv.	Notas
Desp de 20/7/93 Educação Intercultural	Justificação	Considerando que a escola, em colaboração com os parceiros locais, pode contribuir decisivamente para o fenómeno da cooperação entre todos os alunos, para a entajuda...	-Professores - Serv. de psicologia e orientação - técnico de serv. social - possib. de outros técnicos - Autarquias e serviços de apoio às populações	O projecto de Educ. Intercultural não pressupõe uma estrutura pesada mas antes equipas constituídas localmente e suportadas nos professores que o integram. Faz-se referência à colaboração de autarquias e outras estruturas, apesar de ainda não se referirem as parcerias
	Relação escola/comunidade	O projecto de Ed. intercultural tem como objectivos gerais: a) incentivar uma educação inter-cultural... b) Dinamizar a relação entre a escola, as famílias e as comunidades locais d) Considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas das populações servidas pelas escolas abrangidas por este projecto e) Criar ou intensificar a oferta de, pelo menos, um ano de pré-escolaridade às crianças na área servida pelas escolas...		
	Perspectiva de déficite	3- O Projecto de Ed. Intercultural desenvolve-se em escolas do ensino no básico situadas em zonas de residência de populações pertencentes a minorias étnicas e com elevada percentagem de insucesso escolar		
	Territorialização	5- Em cada núcleo é constituída uma equipa de coordenação local, à qual compete, nomeadamente: a) Dinamizar a articulação com outros projectos, programas e acções locais que contribuam para a integração cultural das crianças e dos adolescentes 7- Sempre que se entenda necessário, a equipa de coordenação local poderá solicitar a colaboração das autarquias, dos serviços de apoio às populações envolvidas e das organizações que as representam...		
Desp nº 232/ME/96 de 4 de Outubro Programa Nónio	Justificação	Tendo presente a importância dos mais recentes desenvolvimentos tecnológicos, nomeadamente a importância da sociedade da informação e o potencial renovado de comunicação de equipamento multimédia, procura-se encontrar respostas diversificadas, adequadas à nova fase de evolução científica e técnica que atravessamos com vista à criação de uma escola "informada e aberta ao mundo"	Orientação e coordenação : Grupo executivo (Dep do ME) Comissão de acomp. - Departam. do ME - FOCO - Sec. Geral - IIE - MCT - GAB. Bib.	O programa Nónio destina-se a apetrechar as escolas de tecnol. informática e formar os professores assumindo parcerias com em-presas, promovendo a sua viabilidade e sustentabilidade.
	Formação	2- São objectivos do programa Nónio- Séc XXI: a) Apetrechar com equipamento multi-média as escolas dos ensinos básico e secundário e acompanhar com formação adequada, inicial e contínua, os respectivos docentes...		
	Parcerias	c) Apoiar o desenvolvimento de projectos de escolas em parcerias com instituições especialmente vocacionadas para o efeito, promovendo a sua viabilidade e sustentabilidade		
Desp. nº 271/98, de 20 de Julho Parceria ME/MS	Responsabilização local	1- O M. da Educação e o M. da Saúde, comprometem-se a fomentar o desenvolvimento sustentado do processo de alargamento da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (RNEPS) garantindo que as escolas ou agrupamentos de escolas e os centros de saúde assumam responsabilidades complementares na promoção da saúde na comunidade educativa alargada.	-M. Educação -M Saúde -Escolas -C. Saúde -País - Autarquias	O ME e o MS assumem partilhar responsabilidades constituindo uma parceria que se concretiza entre as escolas e os Centros de Saúde. Mobilização de outros parceiros.
	Parcerias	4. Compete ao Programa de Promoção e Educação para a Saúde e à Direcção Geral da Saúde, a definição dos modelos de intervenção aptos a uma partilha funcional de responsabilidades que potencie a rentabilização de recursos disponíveis e a mobilização de outros parceiros, designadamente pais e encarregados de educação e autarquias locais, articulando as acções a nível local e central...		
Desp nº 734/2000, de 19 de Junho renov. da parceria ME/MS	Parcerias	1- O ME e MS Mantêm a parceria... (RNEPS) 4- A RNEPS é constituída por todas as escolas que desenvolvam um processo de promoção da saúde através da parceria formalizada com o centro de saúde e mediante contrato com a RNEPS. 5.e) ...uma partilha funcional de responsabilidades que potencie a rentabilização dos recursos e a mobilização de outros parceiros...	ME MS Escolas País Autarquias	Este despacho renova e reafirma a parceria entre ME e MESS

Categorização da Informação

Dimensão: Projectos/Programas

Doc	Cat	Scat	excertos	interv.	Notas
Dep. 6366/98, de 27 de Março	Justificação		A análise do desempenho do S. Educativo revela que as políticas de democratização do acesso ao sistema de ensino promovidas durante as últimas décadas, não foram acompanhadas por medidas estrutu-rais capazes de garantir uma educação de qualidade para todos, incen-tivando e aprofundando as boas práticas.	- Escolas, através da apresenta-ção de pro-jectos.	<i>Os projectos que são alvo de incentivos e de divulgação, devem promover a participação de diversos parcelos. Está subjacente que os modelos de excelência geram excelência.</i>
Prog .Boa Esperança Boas Práticas	Parceria	territorialização	A estratégia a adoptar centrar-se-á no suporte à inovação e em meto-dologias de participação, envolvendo o maior número de parceiros, contextualização dos princípios e orinetações de política educativa centralmente definidos.		
	Qualidade		1. É criado o programa Boa Esperança/ Boas Práticas, que visa asse-gurar o estudo, a promoção e a difusão da inovação para a qualidade da educação...		
Desp. 9963/99, de 14 de Maio	Parceria		3- O objectivo do concurso centra-se no conhecimento e divulgação de boas práticas no domínio da educação e formação de adultos, que revistam carácter inovador em termos de estruturas, conteúdos, instrumentos e metodologias, preferencialmente desenvolvidas em contexto de parcerias entre entidades públicas e trivadas ou cooperativas	Qualquer instituição pública ou privada	<i>O valor pecuniário do concurso é de cerca de 5 mil Euros, para 50 projectos em 99. A filosofia é a mesma do anterior: premia-se quem tem mérito; divulga-se a excelência para os menos capazes segulrem o exemplo. Além dlisso, é a comissão que define o que são parcerias "relevantes"; o que é "mobilizador" e ainda a "adequação aos contextos"</i>
concurso Boas práticas de ed. de adultos		Inovação	8.1- A comissão técnica procede à análise e seriação das candidaturas com base nos seguintes itens: a) O carácter inovador da iniciativa, no que concerne a metodologias materiais, métodos ou conteúdos; b) A efectiva existência de parcerias relevantes, diversificadas ... c) o carácter mobilizador da iniciativa ao nível da comunidade local d) O grau de participação dos adultos...desig. em tomadas de decisão e) o grau de consistência e de adequação aos respectivos contextos		
Desp Conj. nº 882/99, de 28 de Setembro	Parceria		1- É criado o Programa Integrado de Educação e Fromação no âmbito do combate à exploração do trabalho infantil... (...) 4.e) Diversificação das entidades promotoras das ofertas de educação e formação, incentivando-se a iniciativa da sociedade civil e das autarquias locais, em parceria com a escola e os centros de emprego 6.2. Cabe às estruturas de coordenação regional dinamizar e coordenar a operacionalização das respostas locais (...) tendo em vista a optimização das ofertas e a rendibilização dos recursos...	- M E - MESS - soc. civil -autarquias	<i>No combate à exploração do trabalho infantil mais uma vez se faz apelo ao envolvi-mento e co-responsabilização das instituições locais para encontrar respos-tas satisfatórias</i>

Anexo III

Democratização da Educação

Quadro/síntese

Períodos	Diploma	Categorias/subcategorias	Termos/expressões dominantes	notas
De 1974 a 1976	Dec. Lei nº 270/75, de 30 de Maio	INSERÇÃO NA SOCIEDADE APROXIMAÇÃO TEORIA/PRÁTICA	Inserção na Sociedade Combinação da educação pelo trabalho intelectual com a educação pelo trabalho manual Cooperação estudantes/povo trabalhador	<i>Serviço cívico</i>
	Desp. do Gabinete do Ministro, de 27 de Agosto de 1975	RELAÇÃO ESTADO/SOCIEDADE Apoio a iniciativas locais Educação, Formação, cultura	Adequação do ensino às exigências políticas Integração na região Participação dos jovens como elementos transformadores da sociedade Formação básica polivalente	<i>Lançamento da experiência da unificação do ensino num conjunto de escolas (ao abrigo do Dec. Lei nº 47587, de 10 de Março de 1967)</i>
	Dec. Lei nº 384/76, de 20 de Maio	DEMOCRATIZAÇÃO Relação Estado/Sociedade	Apoio a iniciativas locais de educação Educação popular Educação e formação cultural	<i>Apoio às Associações de Educ. Popular</i>
De 1976 a 1979	Lei 5/77, de 1 de Fevereiro	EXPANSÃO DO SISTEMA Discriminação positiva	Corrigir efeitos discriminatórios Estabelecer-se-ão prioridades (...) tendo em atenção as condições de ordem social, económica, cultural...	<i>Criação do sistema público de educação pré-escolar</i>
	Dec. Lei nº 538/79, de 31 de Dezembro	EXPANSÃO DO SISTEMA Universalidade Obrigatoriedade Gratuidade	O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito O Estado, à medida que as disponibilidades orçamentais o forem permitindo, procurará ampliar os auxílios económicos ... e assegurar a gratuitidade total Descentralização Administrativa	<i>Gratuidade do ensino básico de 6 anos:</i> -propinas -transportes (+ 3 /4 Km) -Alimentação/aloj. - Auxílios econ. directos - Isenção Imp. selo...
Anos oitenta				
Anos noventa	Dec. Lei 35/90, de 25 de Janeiro	EXPANSÃO DO SISTEMA Universalidade Obrigatoriedade Gratuidade	Gratuidade Promoção do sucesso educativo Alarga-se aos estab. de educação especial op princípio da gratuitidade	<i>Gratuidade da esc. obrigatória de nove anos abrangendo particular ou cooperativo:</i> - Isenção de propinas e taxas - Seguro escolar - Faculdade de dispor de apolos (não os refere)

Participação ampla nas políticas educativas

Quadro/síntese

Períodos	Documentos	Categorias/subcategorias	Termos/expressões Dominantes	notas
De 1974 a 1976				
De 1976 a 1979				
Anos oitenta	Dec. Lei nº 125/82, de 22 de Abril	ORGÃO DE CONSULTA PARTICIPAÇÃO DOS PARCEIROS SOCIAIS EDUCAÇÃO E COMUNIDADE PARECERES, PROPOSTAS, RECOMENDAÇÕES	convergência de esforços superior interesse público	<i>Criação do CNE (Conselho Nacional de Educação)</i>
	Dec. Lei nº 388/88, de 25 de Outubro	APOIO À REDE ESCOLAR BENEFÍCIO AOS MECENAS	comunidade responsabilidade na participação modernização	<i>Incentivo ao mecenato</i>
Anos noventa até à actualidade	Portaria nº 244/90, de 5 de Abril	ORGÃO DE CONSULTA PARTICIPAÇÃO DOS PARCEIROS SOCIAIS	evocação da LBSE Participação dos parceiros sociais	<i>Criação do CARC (Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular)</i>
	Port. nº 812/92, de 18 de Agosto	ORGÃO DE CONSULTA ACOMPANHAR E AVALIAR	evocação da LBSE composição representativa	<i>Criação do CAA (Conselho de acompanhamento e avaliação do modelo de gestão)</i>
	Dec. Lei nº 173/95, de 20 de Julho	APOIO FINANCEIRO DO ESTADO DESRESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO	recursos humanos recursos educativos articulação com instituições	<i>Contratos-programa para a criação de jardins de infância</i>
	Desp. 83-B/SEAE/96, de 20 de Setembro	VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL MOBILIZAÇÃO E APOIOS LOCAIS	humanização participação comunidade educativa	<i>Valorização estética da escola</i>
	Desp. 17002/2000, de 27 de Julho	VALORIZAÇÃO CULTURAL LOCAL	comunidade educativa partilha de responsabilidades	<i>valorização estética da escola</i>
	Pacto Educativo para o futuro	A EDUCAÇÃO É UM ASSUNTO DE TODOS A Escola é o Centro do Processo Educativo Redefinição da relação Estado/Sociedade Rigor e Qualidade Mobilização da Opinião Pública Credibilização do Sistema Educativo Modernizar, Regionalizar, Descentralizar	diálogo parceiros sociais co-responsabilização mobilização participação	

Regionalização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia

Quadro/síntese

Períodos	Documentos	Categorias/subcategorias	Termos/expressões dominantes	notas
De 1974 a 1976				
De 1976 a 1979	Dec. Lei nº 364/79, de 4 de Setembro	REGIONALIZAÇÃO	Autonomia	<i>Transfere competências no âmbito da Educação para a Região Autónoma da Madeira</i>
	Dec. Lei nº 338/79, de 25 de Agosto	REGIONALIZAÇÃO	Autonomia	<i>Transfere competências para a Região Autónoma dos Açores</i>
Anos oitenta	Dec. Lei nº 77/84, de 8 de Março	DESCONCENTRAÇÃO EXECUÇÃO	Novas competências em matéria de investimentos É ao governo que incumbe a definição das diferentes políticas	<i>Transfere competências para os municípios em matéria de investimentos</i>
	Dec. Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro	DESCONCENTRAÇÃO	Reforma do Sistema Educativo Invocação da LBSE Determinação dos níveis de intervenção As DRE's são órgãos desconcentrados	<i>Lei Orgânica do ME</i>
	Dec. Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro	DESCONCENTRAÇÃO AUTONOMIA	Autonomia da escola Autonomia pedagógica Projecto Educativo Componentes curriculares regionais e locais Mobilizar recursos locais	<i>Lei da Autonomia das Escolas</i>
Anos noventa	Dec. Lei nº 133/93, de 26 de Abril	DESCENTRALIZAÇÃO DESCONCENTRAÇÃO	Descentralização Deburocratização As DRE's são serviços desconcentrados	<i>Lei Orgânica do ME</i>
	Dec. Lei nº 47/97, de 25 de Fevereiro	JUSTIFICAÇÃO DESCENTRALIZAÇÃO DESCONCENTRAÇÃO	Análise e Avaliação Planeamento estratégico Territorialização das políticas educativas	<i>Criação do DAPP</i>
	Dec. Lei 159/99, de 9 de Setembro	DESCENTRALIZAÇÃO DESCONCENTRAÇÃO EXECUÇÃO	Atribuições e competências Regime de parceria Construir, apetrechar, elaborar, criar, Assegurar, garantir, apoiar, participar, gerir	<i>Transferência de novas competências para as autarquias</i>

Participação dos Pais Quadro/Síntese

Período	Documentos	Categorias/tipo de relação	Termos/expressões dominantes	notas
De 1974 a 1976				<i>Não se registam normativos neste período sobre a participação dos pais na vida da escola</i>
De 1976 a 1979	Constituição da República Portuguesa	COOPERAÇÃO Estado/Família PARTICIPAÇÃO	Incumbe ao Estado cooperar com os pais na educação dos filhos Todos os cidadãos têm o direito de participar..	<i>A constituição reconhece aos pais o direito e o dever de educar os filhos. É definida uma relação de cooperação entre o Estado e as famílias, no que se refere à educação</i>
	Dec. Lei 769/A/76, de 23 de Outubro (Gestão das escolas do prep e secundário)	CONSULTA Escola/pais	O CD manterá contactos de cooperação com os encarregados de educação	<i>Prevê a participação dos pais nos conselhos de turma, apenas para efeitos disciplinares e sem direito a voto</i>
	Lei 7/77, de 1 de Fev. (criação das ass. de Pais)	COLABORAÇÃO Pais/escola	As Associações de pais manterão contactos	<i>Criação das Associações de Pais, que define uma relação de colaboração com a escola</i>
	Dec. Lei 542/79 (estatuto dos jardins de infância)	CONSULTA Pais/J. Infância	Do conselho consultivo farão parte...dois rep. dos pais	<i>O Conselho consultivo é um órgão de gestão, no qual participam os educadores, 2 pais, 2 rep da autarquia e 1 rep do pessoal</i>
	Desp. Norm. 122/79, de 1 de Junho	CONSULTA Escola/Pais	Compete ao CD: a) autorizar, convocar e participar... ... poderão participar no C. Pedag.	<i>Participação dos EE nos Conselhos de Escola e nos Conselhos Pedagógicos, sem direito a voto</i>
Década de oitenta	Dec. Lei nº 315/84, de 28 de Setembro	COLABORAÇÃO	É extensivo às ass. de pais de qualquer grau ou modalidade de ensino...a Lei 7/87	<i>Estende aos pais da Ed. Pré-escolar e do 1º CEB os direitos das Ass. de Pais do Prep. e Secundário.</i>
	Lei 46/88, de 14 de Outubro (LBSE)	PARTICIPAÇÃO (princípio)	...adequados graus de participação dos professores, alunos, famílias, autarquias...	<i>A LBSE garante o princípio de práticas democráticas e processos de participação na definição das políticas educativas</i>
	Dec. Lei 43/89 de 3 de Fevereiro (só para o 2º e 3º CEB e SEc.)	PARTICIPAÇÃO (princípio)	...elaboração e realização do Proj. educativo...com a participação de todos...	<i>A "lei da autonomia das escolas" consagra a participação de todos os interessados no processo educativo, através do Projecto Educativo.</i>
Década de noventa	Dec. Lei 372/90, de 27 de Novembro	PARTICIPAÇÃO	Direitos e deveres das Ass.Pais Pronunciar-se; participar; acompanhar e participar; intervir; reunir; beneficiar	<i>Altera a Lei das Associações (lei 7/77). Agiliza o processo de associação e consagra a participação dos pais nos órgãos da escola e nos órgãos cons. nacionais e regionais</i>
	Dec. Lei nº 172/91, de 10 de Maio	PARTICIPAÇÃO	integração comunitária participação alargada	<i>Pais estão representados no Conselho de Escola e Conselho Pedagógico, com direito a voto</i>
	Desp. Norm. 27/97	CONSULTA	Descentralização Escola inserida na comunidade Prtojectos educativos	<i>Pré-aplicação do Dec. Lei nº115/98, permite a constituição de associações de escola em "agrupamentos", onde o Conselho Consultivo é um órgão de gestão onde, entre outros, estão representados os pais.</i>
	Dec. Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio	PARTICIPAÇÃO/ d direcção	O direito de participação de pais...concretiza-se através da organização e concretização de iniciativas	<i>Os pais estão representados na Assembleia de Escola (com outros elementos da comunidade educativa) e no Conselho Pedagógico, com direito a voto.</i>
	Dec. Lei nº 80/99, de 16 de Março	PARTICIPAÇÃO/ órgãos de gestão	Organização centrada na escola Territórios educativos Dimensão local das políticas Partilha de responsabilidades Participação dos pais	<i>Altera a Lei nº 372/90, criando mais condições de participação, através do direito a faltas remuneradas. Acrescenta-se o nível local, ao regional e nacional, como espaço de participação na definição das políticas educativas.</i>

Organização e Gestão das Escolas

Quadro/síntese

Períodos	Documentos	Categorias/subcategorias	Termos /expressões dominantes	notas
De 1974 a 1976	Dec. Lei 735-A/74, de 21 de Dezembro	COLEGIABILIDADE Normatividade	Estruturas democráticas Adequada representação Condições de eficácia	
	Desp. 40/75, de 8 de Novembro	COLEGIALIDADE ELEGIBILIDADE PARTICIPAÇÃO DE ELEMENTOS EXTERNO (optativo e com carácter concultivo) RESISTÊNCIA à INOVAÇÃO	conquista da democracia gestão democrática	<i>Modelo de gestão democrática no primário (ao abrigo do D.L. nº 47587, de 10 de Março de 1967)</i>
De 1976 a 1979	Dec. Lei nº 356/76, de 14 de Maio	NORMATIVIDADE Nomeação	Directores Escolares Recrutados/Nomeados	<i>Nomeação dos órgãos dirigentes do primário</i>
	Dec. Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro	COLEGIALIDADE ELEGIBILIDADE PART. PAIS (só em questões disciplinares e sem direito a voto)	Separar a demagogia da democracia Gestão democrática Atribuição de responsabilidades	<i>Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Preparatórias e Secundárias</i>
	ort. 677/77, de 4 de Novembro	NORMATIVIDADE Autonomia Funcionamento Relação escola-comunidade	será...terá...são...serão...manterá...obedecerão...seguirão...dev e ser, cumprir...elaborar...	<i>Regulamenta o funcionamento do Cons. Directivo</i>
	Dec. Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro	PARTICIPAÇÃO DE ELEMENTOS EXTERNOS Consulta	Ação conjugada da Família, da Comunidade e do Estado	<i>Estatuto dos Jardins de Infância</i>
Anos oitenta	Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro	NORMATIVIDADE Autonomia Relação Escola-comunidade Funcionamento	Terá...será...realizar-se-ão...etc.	<i>Regulamenta o funcionamento do Cons. Pedagógico</i>
Anos noventa até à actualidade	Desp. Conj. nº 19/SERE/SEAM/90	JUSTIFICAÇÃO TERRITÓRIO ESCOLAR	Mobilização de recursos Comunidade escolar	<i>Criação da Escola Básica Integrada (ao abrigo do D.L. nº 47587, de 10 de Março de 1967).</i>
	Desp. Conj. nº 45/SEEEBS/SERE/93	TERRITÓRIO ESCOLAR TERRITÓRIO EDUCATIVO	Projecto Educativo Gestão Integrada de Recursos	<i>EBI's (vários polos, em torno de uma escola)</i>
	Dec. Lei nº 172/91, de 10 de Maio	JUSTIFICAÇÃO TERRITÓRIO ESCOLAR COLEGIALIDADE PARTICIPAÇÃO DE ELEMENTOS EXTERNOS ORGÃO UNIPessoal COORDENAÇÃO E ORIENTAÇÃO EDUCATIVA	Transferência de pderes Estabilidade, eficiência, responsabilidade Integração comunitária Participação	<i>Modelo de Gestão que foi experimentado em 50 escolas, não sendo generalizado.</i>
	Port. 772/92, de 7 de Agosto	JUSTIFICAÇÃO PARTICIPAÇÃO DE ELEMENTOS EXTERNOS	Desenvolvimento local e regional Articulação escola/comunidade	<i>Estabelece o procedimento para designar os rep. dos interesses sócio-culturais</i>
	Desp nº 27/97, de 12 de Maio	JUSTIFICAÇÃO TERRITÓRIO EDUCATIVO AUTONOMIA PARTICIPAÇÃO DE ELEMENTOS EXTERNOS (de acordo com as dinâmicas de cada território educativo)	Descentralização Associação ou agrupamento Comunidade Educativa Projecto Educativo Regulamento Autonomia	<i>Pré -aplicação do modelo de gestão. Possibilita as associações de escolas .</i>
	Dec. Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio	JUSTIFICAÇÃO CENTRALIZAÇÃO AUTONOMIA PARTICIPAÇÃO DE ELEMENTOS EXTERNOS ELEGIBILIDADE COLEGIALIDADE ORGÃO UNIPessoal PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	Autonomia Descentralização Território educativo Partilha de responsabilidades Participação Comunidade educativa Projecto Educativo Regulamento interno	
	Dec. Reg. nº 10/99, de 21 de Julho	JUSTIFICAÇÃO NORMATIVIDADE	Regulamento Interno	<i>Competências das Estruturas de Orientação Educativa</i>
	Dec. Reg. nº 12/2000 de 29 de Agosto	JUSTIFICAÇÃO NORMATIVIDADE	Comunidade Educativa Projecto Educativo Racionalidade de recursos	<i>Requisitos à criação de agrupamentos</i>

Escolas e Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Quadro/síntese

Períodos	Diplomas	Categorias/Subcategorias	Termos/expressões dominantes	notas
De 1974 a 1976				
De 1976 a 1979				
Anos oitenta	Desp. 119/ME/88, de 30/06	PERSPECTIVA DE DÉFICIT Condições Especiais	Intervenção prioritária	<i>Definição de escola de intervenção prioritária</i>
Anos noventa	Desp. 147/ME/96, de 1 de Agosto	JUSTIFICAÇÃO PARCERIA DÉFICITE dualidade necessidade condições especiais PARTICIPAÇÃO DE ELEMENTOS EXTERNOS	Sucesso Escolar Território Educativo de intervenção prioritária Parceria Comunidade Escola/organização Projecto educativo Necessidade Condições Especiais	<i>Criação dos TEIP's (participação de elementos externos a definir de acordo com as dinâmicas de cada TEIP)</i>
	Desp. Conj. 73/SEAE/SEEEI/96, de 3 de Setembro	PARTICIPAÇÃO DE ELEMENTOS EXTERNOS Conselho Pedagógico	Territórios educativos de intervenção prioritária Qualidade educativa Promoção da inovação Projecto educativo	<i>Determina com rigor a da participação de elementos externos</i>
	Desp. n.º 506/98, de 2 de Julho	NORMATIVIDADE	Território Educativo de intervenção prioritária Projectos educativos TEIP's se vão integrando no processo global de reorganização da rede	<i>Anuncia o fim dos TEIP's e a sua Integração na nova organização e gestão escolar</i>

Organização Curricular e Avaliação

Quadro/síntese

Períodos	Documentos	Categorias/Subcategorias	Termos/expressões dominantes	notas
De 1974 a 1976				
De 1976 a 1979	Dec. Lei 191/79, de 23 de Junho	NORMATIVIDADE	Definir uma política do livro escolar É indispensável legislar ...	<i>Normas relativas aos programas escolares</i>
	Port. 542/79, de 31 de Outubro	AUSCULTAÇÃO GLOBALIDADE AUTONOMIA PARTICIPAÇÃO RELAÇÃO ESCOLA-MEIO	Foram recolhidas sugestões, críticas e pareceres ...Resulta da condideração de todas as sugestões Participação activa dos intervenientes Ritmo da turma e de cada aluno	<i>Programa do ensino primário</i>
	Port- 573/79, de 31 de Outubro	DISCIPLINARIDADE RELAÇÃO ESCOLA-MEIO	Uma formação que integre as realidades do meio Uma metodologia activa centrada no aluno	<i>Programa do ensino preparatório</i>
Anos oitenta	Dec. Lei nº 286/89, de 29 de Agosto	JUSTIFICAÇÃO AUTONOMIA RELAÇÃO ESCOLA-MEIO	Integração de Portugal na CEE Iniciativa Local Autonomia curricular Parcerias Articulação entre a escola e o meio	<i>Reforma curricular do ens. básico</i>
Anos noventa até à actualidade	Dec. Lei nº 344/90	JUSTIFICAÇÃO CONDICIONAMENTO PARCERIA	Contratos-programa e protocolos O Estado incentiva a colaboração dos pais e das entidades públicas e privadas	<i>Lei da Bases do Ensino Artístico</i>
	Dep. Norm. nº 98-A/92, de 20 de Junho	CENTRALIZAÇÃO DESCENTRALIZAÇÃO PART. DOS PAIS PART. DOS ALUNOS	Invocação da LBSE Condições de promoção e sucesso escolar Cumprimentos dos objectivos Processos de aprendizagem	<i>Avaliação no Ensino Básico</i>
	Despacho Normativo nº 338/93	PART. DOS PAIS PART. DOS ALUNOS (Colaboração/informação)	Sucesso Educativo Certificar saberes Qualidade do Sistema Educativo Processo de ensino e aprendizagem	<i>Avaliação no Ensino Secundário</i>
	Desp nº 22/SEEL/96 de 19 de Junho	JUSTIFICAÇÃO PERSPECTIVA DE DÉFICITE RELAÇÃO ESCOLA/MEIO O meio como conteúdo Curric. AVALIAÇÃO QUALITATIVA PARTENARIADO	Invocação da LBSE Interesses dos alunos e do meio Um leque diversificado de ofertas de formação Critérios de competências Avaliação descritiva e qualitativa Partenariado	<i>Currículos alternativos</i>
	Dec. Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro	JUSTIFICAÇÃO CONTEXTUALIZAÇÃO AUTONOMIA CENTRALIZAÇÃO	Comunidades Educativas Flexibilidade Autonomia Aprendizagens e competências Contextualização	<i>Reorganização curricular no ens. Básico</i>
	Desp. Norm. nº 30/2001, de 19 de Junho	CENTRALIZAÇÃO DESCENTRALIZAÇÃO PART. DE PAIS PART. DE ALUNOS	Aprendizagens e competências Certificar competências	<i>Avaliação no ensino básico</i>

Formação Profissional e contínua de professores

Quadro/síntese

Período	Documentos	Categorias/subcategorias	Termos/expressões dominantes	notas
1974 a 1976	Dec. Lei 759/76 de 3 de Agosto	INOVAÇÃO DESCENTRALIZAÇÃO	Inovação pedagógica Regionalização	<i>Criação do INIP (Instituto de Inovação Pedagógica) e dos Centros Regionais de Apoio Pedagógico.</i>
entre 1976 e 1979	Dec. Lei nº 519-T1/79 de 29 de Dezembro	- JUSTIFICAÇÃO - DESCENTRALIZAÇÃO - PARTICIPAÇÃO - FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA - HORIZONTALIDADE	Estabilidade Profissionalização Descentralização Normalização	<i>Profissionalização em exercício</i>
Década de oitenta	Dec. Lei nº 217/80, de 9 de Julho	- FORMAÇÃO PROFISSIONAL CENTRADA NA ESCOLA	equipas de apoio pedagógico	<i>Profissionalização em exercício</i>
	Dec. Lei 580/80, de 31 de Dezembro	- FORMAÇÃO PROFISSIONAL CENTRADA NA ESCOLA	Estabilidade Profissionalização Descentralização	<i>Profissionalização em exercício</i>
	Dec. Lei 150-A/85, de 8 de Maio	- JUSTIFICAÇÃO - TUTELA DO SUPERIOR - FORMAÇÃO PROFISSIONAL EXTERIOR À ESCOLA	Responsabilização do ensino superior Estabilização dos docentes Redução significativa dos custos	<i>Profissionalização em serviço</i>
	Dec. Lei nº 405/86, de 5 de Dezembro	- FORMAÇÃO PROFISSIONAL EXTERIOR À ESCOLA Tutela do superior Subordinação Controlo Centralização	Competência profissional	<i>Formação em serviço</i>
	Dec. Lei nº 287/88, de 19 de Agosto	- FORMAÇÃO PROFISSIONAL EXTERIOR À ESCOLA Justificação Tutela do superior Associação Centralização Acompanhamento	Evocação da LBSE Rendibilizar recursos humanos e materiais Reconhecimento da responsabilidade do ensino superior Escola como centro de formação e comunidade educativa	<i>Normas orientadoras da formação em serviço</i>
	Port. nº 659/88, de 29 de Setembro	TUTELA DO ENSINO SUPERIOR Estágio Integrado Rel.escola/comunidade	Evocação da LBSE Dinamização da comunidade escolar Integração no meio	
	Dec. Lei nº 344/89, de 11 de Outubro	RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA COMPETÊNCIA/ QUALIDADE FORMAÇÃO EXTERIOR À ESCOLA	Evocação da LBSE Articulação Oferta de formação	<i>Ordenamento jurídico da formação de professores</i>
Década de noventa	Dec. Lei nº 249/92, de 9 de Novembro	TERRITORIALIZAÇÃO Autonomia, Descentralização Associação	- Evocação da LBSE - Melhoria da qualidade - Territórios educativos - Inserção comunitária - Valorização da comunidade educativa - Associativismo docente	<i>Ordenamento jurídico da Formação Contínua de Professores</i>
	Dec. Lei nº 95/97, de 23 de Abril	JUSTIFICAÇÃO GESTÃO	Qualidade Autonomia Territórios educativos Gestão e coordenação Direcção e gestão Gestão e animação da formação Gestão da informação Gestão dos centros de recursos	<i>Formação especializada</i>
	Dec. Lei nº 255/98, de 11 de Agosto	JUSTIFICAÇÃO ELEVACÃO DO GRAU ACADÉMICO	Evocação da LBSE Autonomia e qualidade	<i>Complementos de formação para os professores bachareis</i>

Ensino técnico e Profissional

Quadro/síntese

Períodos	Documentos	Categorias/subcategorias	termos/expressões dominantes	notas
0de 1974 a 1976				
De 1976 a 1979				
Anos oitenta	Desp. Norm.nº 194-A/83, de 21 de Outubro	JUSTIFICAÇÃO Prioridade ao ensino técnico Previlégio às forças económicas Dualidade Educativa QUALIFICAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	Experiência pedagógica Mão-de-obra qualificada Ensino técnico/profissional Comunidade	<i>Reintroduz o ensino técnico-profissional (exp. ped. ao abrigo do D.L. 47587, 10 de Março de 1967)</i>
	DDec. Lei nº 397/88, de 8 de Novembro	JUSTIFICAÇÃO Prioridade ao ensino técnico e profissional Concepção, orientação e coordenação	Invocação da LBSE Desafios...mercado interno Qualificação de recursos humanos Cooperar com outras instituições Estabelecer protocolos Celebrar contratos	<i>Cria o GETAP</i>
	Dec. Lei 26/89, de 21 de Janeiro	JUSTIFICAÇÃO Iniciativa Local Qualificação de Recursos Humanos APROXIMAÇÃO DA ESCOLA À EMPRESA PARCERIA	Modernização Integração Europeia Recursos Humanos Desenv. económico e social Desenv. nacional, regional, local Contratos-programa Protocolos com o Estado Comunidade	<i>Cria as Escolas Profissionais</i>
Anos noventa até à actualidade	Desp. Conj. nº 44/SEEB/SEEE/SEEF/93, de 19 de Novembro	JUSTIFICAÇÃO INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	Acordo de Política de Formação Profissional Unidades de inserção na vida activa Projectos de Intervenção educativa	<i>Apoios às UNIVA nas escolas públicas</i>
	Port. nº 1272/95, de 25 de Outubro	JUSTIFICAÇÃO INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO FORMAÇÃO CENTRADA NA EMPRESA CONTRATO PARCERIA FINANCIAMENTO CONTROLO	LBSE Acordo de Política de Formação Profissional Acordo Económico e Social Quadro Comunitário de Apoio Cooperação : Escolas, Centros de formação profissional, centros de emprego, empresas	<i>Criação de novos cursos de formação profissional</i>
	Desp. Norm. nº 27/96, de 9 de Julho	JUSTIFICAÇÃO INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	Acordo Económico e Social Unidades de inserção na vida activa Orientação profissional Projectos de intervenção	<i>Apoio às UNIVA (Escolas e entidades sem fins lucrativos)</i>
	Desp. Conj. nº 123/97, de 7 de Julho	JUSTIFICAÇÃO FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA	Acordo de Concertação Estratégica Parcerias Territórios educativos Cooperação/articulação com outras entidades	<i>Constituição de turmas nas escolas para desenv. cursos de educação e formação</i>
	Desp. nº 19971/99	JUSTIFICAÇÃO FORMAÇÃO CENTRADA DA ESCOLA	Programa 15-18 Competências nucleares Sucesso escolar Projecto Articulação Comunidade educativa	<i>Programa 15-18 (Experiência Pedagógica, ao abrigo do D.L.47 587, de 10 de Março de 1967)</i>

Projectos e programas

Quadro/síntese

períodos	Documentos	categorias/subcategorias	termos/expressões dominantes	notas
De 1974 a 1976				
de 1976 a 1979				
Década de oitenta	Resolução do Conselho de Ministros de 21/1/88	JUSTIFICAÇÃO DÉFICITE INTERVENÇÃO	Promoção do sucesso escolar Articulação das acções Melhorar a eficiência do ensino Zonas prioritárias de Intervenção	<i>Programa de Promoção do Sucesso escolar (PIPSE)</i>
Década de noventa	Resolução do Conselho de Ministros nº 21/91	JUSTIFICAÇÃO PROJECTO	Invocação da LBSE Responsabilidades aos níveis regional e local Mobilizar vontades e rendibilizar recursos Valorização dos recursos humanos Projectos Parcerias Co-responsabilização mobilizar as comunidades	<i>Programa Educação Para Todos</i>
	Dep. de 20/07/93	JUSTIFICAÇÃO REL. ESCOLA/COMUNIDADE DÉFICITE TERRITORIALIZAÇÃO	Projecto Colaboração com os parceiros locais	<i>Projecto de Educação Intercultural</i>
	Dep. nº 232/ME/96, de 4 de Outubro	JUSTIFICAÇÃO FORMAÇÃO PARCERIA	Projectos Parceria	<i>Programa nónio</i>
	Desp. nº 271/98, de 20/07, de 25 de Março	RESPONSABILIZAÇÃO PARCERIA	Projecto Parceria	<i>Parceria ME/MS</i>
	Desp. nº 734/2000 de 19 de Junho	PARCERIA	Partilha de responsabilidades Mobilização de outros parceiros Parceria	<i>Parceria ME/MS</i>
	Desp. 6366/98, de 27 de Março	JUSTIFICAÇÃO PARCERIA QUALIDADE	Mobilizar as escolas Promoção da qualidade educativa Parceiros Contextualização dos princípios e orientações	<i>Programa Boa Esperança Boas práticas</i>
	Desp. 9963/99, de 14 de Maio	PARCERIA Inovação	Parcerias relevantes Carácter mobilizador da iniciativa Grau de participação	<i>Concurso Boas Práticas de ed. e formação de adultos</i>
	Desp Conj. nº 882/99, de 28 de Setembro	PARCERIA	Projecto parceiros sociais Diversificação das entidades promotoras das ofertas de educação iniciativa da sociedade civil e das autarquias, em parceria com a escola	<i>Programa Integrado de Educação e Formação</i>

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Políticas Educativas e Dispositivos de Territorialização:
Da Escola Aberta à comunidade à Escola em Parceria

Maria Natália Dias

ERRATA

Pag. 5, Índice, Cap. V, ponto 2.

- Onde se lê *“Para um quadro conceptual dos dispositivos de territorialização”*

deve ler-se

*“para um quadro conceptual **de análise** dos dispositivos de territorialização”*

Pag. 39, linha 1 –

Onde se lê (op. cit. 53) refere-se a (Cortesão e alg., 2001:53)

Pag. 59, ponto 2., 3º parágrafo:

Onde se lê “Joaquim Azevedo (1991:67)”

deve ler-se

“Joaquim Azevedo (1991:67, cit. in Antunes, 1998:59)”

Pag. 106, pnto 2.2.1., linha 1:

Onde se lê *“No ensino primário regressa **da** estrutura centralizada de nomeações”*

deve ler-se

*“No ensino primário regressa **a** estrutura centralizada de nomeações”*